



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Samanta Kelly Abreu Vianna da Cunha

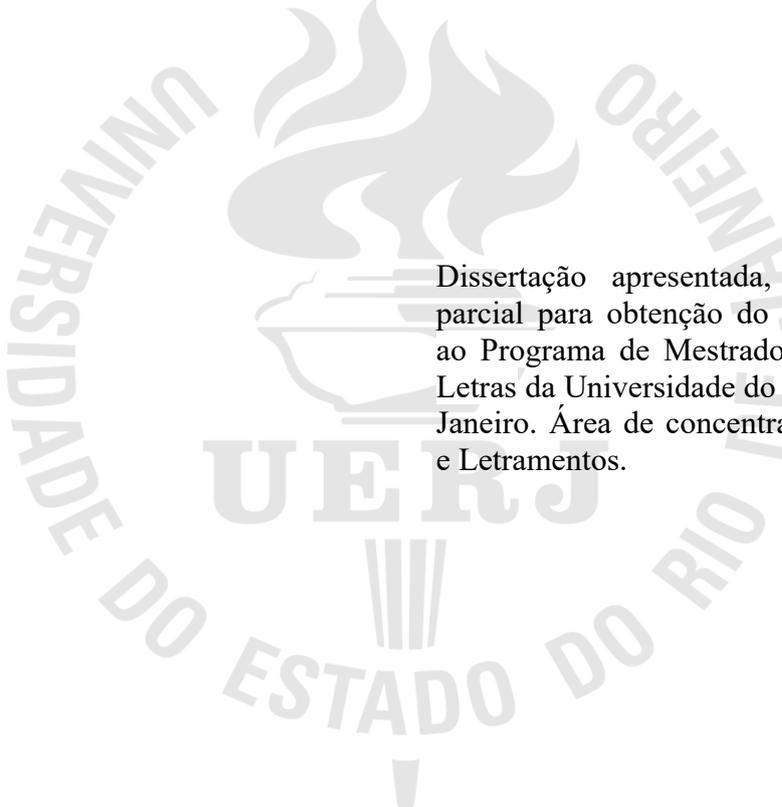
**Um novo fazer poético na escola:
multiletramentos literários no ensino fundamental**

São Gonçalo, RJ

2024

Samanta Kelly Abreu Vianna da Cunha

**Um novo fazer poético na escola:
multiletramentos literários no ensino fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

São Gonçalo, RJ

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C972
TESE

Cunha, Samanta Kelly Abreu Vianna da.

Um novo fazer poético na escola: multiletramentos literários no ensino fundamental / Samanta Kelly Abreu Vianna da Cunha. – 2024.
108f.

Orientador: Profª. Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Letramento - Teses. 2. Poesia visual brasileira – Teses. 3. Poesia por computador – Teses. I. Quelhas, Iza Terezinha Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 869.0(81)-1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Samanta Kelly Abreu Vianna da Cunha

**Um novo fazer poético na escola:
multiletramentos literários no ensino fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 25 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo, RJ

2024

DEDICATÓRIA

Aos que vieram antes de mim e sedimentaram os caminhos para que eu pudesse caminhar.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no poder transformador da educação e investiram tempo e recursos para que a geração seguinte prosperasse.

Aos meus filhos Arthur e Enzo, que compreenderam com uma maturidade para além de suas idades a ausência da mãe em tantos momentos sem nunca deixarem de me apoiar.

Ao meu marido Thiago, meu primeiro incentivador na busca pelo meu desejo de ser mais e melhor a cada dia.

A todos os meus alunos que me tornaram professora e a essa turma de sexto ano em especial, que me transformou em pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”; assim diz um provérbio africano. E essa pesquisa que se finda também não seria possível sem a colaboração de muitas pessoas que acreditaram no trabalho que foi executado por essa pesquisadora.

À minha orientadora Iza Quelhas, que conduziu uma orientação para além do texto e pesquisa acadêmica mantendo-se serena, compreensiva às dificuldades apresentadas e com assertividade nas suas ponderações e proposições.

Às professoras da banca Flávia Amparo, Mairce Araújo e Isaura Rodrigues por suas contribuições tão valiosas e fundamentais para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e da pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP) pelo conhecimento e experiências compartilhados ao longo desses dois anos.

À equipe de diretores da minha escola: Renato Póvoas, Viviane Lima, Nilza Santiago e Rose Ramos que foram além de incentivadores desta pesquisa desde o início, mas grandes entusiastas da educação proporcionando todo o material, apoio técnico e suporte necessários para que essa pesquisa tivesse êxito.

Ao meu grupo de colegas do PROFLETRAS da turma 2022 que se tornou suporte e amparo nos momentos de dificuldade, lembrando-me sempre de que não estava sozinha nesse processo, em especial alguns que se tornaram amigos queridos: Andressa Teixeira, Alessandra Moraes, Felipe Wilson, minha colega e parceira de orientação Luciane Azeredo, Roberta Alves e minha companheira de representação discente Suelen Monteiro.

Aos meus colegas professores e profissionais da educação da minha escola que me acolheu desde que assumi minha matrícula na rede estadual há dez anos. Nossas trocas, conversas, conselhos e parcerias foram essenciais para que não somente essa pesquisa, mas minha prática pedagógica ficasse mais enriquecida e se voltasse para o “chão da escola”. Agradeço em especial a amigos muito queridos na educação: André Pereira, Caio Lamego, Deborah Canellas que me cedeu gentilmente algumas aulas para que a intervenção fosse aplicada, Ronie Azevedo, minha amiga e parceira de Estado e de vida Fernanda Rigo e todos os professores parceiros do Portal da Consciência, coletivo de educação antirracista do qual faço parte e tenho muito orgulho.

Aos meus alunos dos anos de 2023 e 2024 pela paciência e compreensão com uma professora-pesquisadora que se desdobrava para que não ficassem prejudicados.

À minha companheira de escola que virou grande amiga Gisele de Abreu, que acompanhou todos os passos dessa jornada na pós-graduação e foi incansável em seus conselhos, sugestões, apoio, indicações e virou uma “parteira de textos”.

À minha terapeuta Deborah Mello que realizou e realiza um trabalho formidável na manutenção de minha saúde mental.

Aos meus amigos que sempre me davam forças quando elas falhavam e estão representados por Amanda Sampaio e Fernando Pogresio.

Aos meus meninos, que viram a mãe perder noites de sono, mas expressam um orgulho da mãe que “estuda e lê” que confirma o ditado que “as palavras ensinam, mas os exemplos arrastam”.

E por fim, aquele que tem meu coração, minha admiração, meu respeito e minha gratidão por ter se mantido firme e incansável em assumir mais responsabilidades do que poderia nesse período da pesquisa somente para que eu me dedicasse a ela e à docência, meu marido Thiago.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quem lê um poema para seus alunos, para seus filhos, para seus amigos, abre muitas janelas.

Helder Pinheiro

RESUMO

CUNHA, Samanta Kelly. *Um novo fazer poético na escola: multiletramentos literários no ensino fundamental*. 2024. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O presente trabalho propõe uma abordagem diferente da habitual para o ensino de literatura no Ensino Fundamental, focando nos multiletramentos literários. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, com alunos do sexto ano. Através de uma sequência didática estruturada, buscou-se estimular a leitura e a produção de textos poéticos, abordando desde a poesia tradicional até a poesia visual e a ciberpoesia. O estudo revelou que o uso de tecnologias digitais, aliados à metodologia de ensino, pode ampliar de forma significativa o interesse e a capacidade de leitura e escrita dos alunos. A prática de criação de ciberpoemas e o contato com diferentes gêneros textuais permitiram uma aproximação mais aprofundada dos alunos com a literatura, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. A intervenção pedagógica culminou na produção de um mural físico e outro digital com os ciberpoemas criados pelos alunos, evidenciando o potencial transformador dos multiletramentos literários no ambiente escolar.

Palavras-chave: gênero poético; poesia visual; ciberpoesia; multiletramento literário; ensino fundamental.

ABSTRACT

CUNHA, Samanta Kelly. *A new poetic practice at school: literary multiliteracies in Junior High School*. 2024. 108p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation approaches literature-teaching practices in Junior High School (school stage called “Ensino Fundamental – anos finais” in Brazil), focusing on literary multiliteracies. The research occurred in a state public school in São Gonçalo city, Rio de Janeiro, with sixth grade students. Starting from a structured didactic sequence, poetic texts reading and production was encouraged, covering from traditional poetry to cyberpoetry. The study revealed that digital technologies uses, combined with teaching methodology, can significantly increase students' interest and ability to read and write. Creating cyberpoems and contacting with different textual genres allowed students to get closer to literature, developing critical and creative skills. The pedagogical intervention culminated in production of physical and digital mural with cyberpoems, created by students, highlighting literary multiliteracies transformative potential in teaching practices.

Keywords: poetic genre; visual poetry; cyberpoetry; literary multiliteracy; junior high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 1)	21
Figura 2 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 2)	22
Figura 3 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 3)	22
Figura 4 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 4)	23
Figura 5 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 5)	24
Figura 6 –	Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 6)	24
Figura 7 –	Exemplo de página de orientação pedagógica do livro didático da coleção Apoema – Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	26
Figura 8 –	Mapa indicador da falta de infraestrutura nas escolas na região metropolitana do RJ	29
Figura 9 –	Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero que costuma ler	33
Figura 10 –	Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero que costuma ler: estudante x não estudante	33
Figura 11 –	Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero literário lido por plataformas	34
Figura 12 –	Respostas de alguns alunos à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)	57
Figura 13 –	Respostas de alguns alunos à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)	58
Figura 14 –	Mapa das desigualdades - Impactos da COVID 19 na América Latina	58
Figura 15 –	Resposta de aluno em fase silábica à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)	59
Figura 16 –	Registro em diário de campo sobre a rotina em sala de aula	61
Figura 17 –	Registro em diário de campo sobre a aplicação da SD em sala de aula ..	62
Figura 18 –	Esquema da sequência didática	63
Figura 19 –	Poema visual “Infinito guiável”, do autor Fábio Bahia	66
Figura 20 –	Respostas dos alunos ao questionário de leitura de escrita	68
Figura 21 –	Poemas “Brincando na Terra” e “Encontros das águas”, do livro Da Terra, de Alberto Rodrigues	69

Figura 22 – Exemplos da tipografia dos títulos dos poemas no livro “Poemas para jovens inquietos” de Sergio Capparelli	71
Figura 23 – Poema “+ QUE PERFEITO”, de Sérgio Capparelli	72
Figura 24 – Resposta dada à atividade de ilustração do poema	73
Figura 25 – Alunos em aula ilustrada por poemas visuais no Instagram	74
Figura 26 – Palavras que serviram de tema para as produções	75
Figura 27 – Detalhe de atividade de treino de poesia visual com o tema CASA	75
Figura 28 – Resposta dada à atividade de criação de poema visual a partir de neologismos	76
Figura 29 – Ilustração de trecho do vídeo “Cyberpoemas do 5º ano D”	78
Figura 30 – Trechos dos poemas trabalhados em sala	79
Figura 31 – Trechos dos poemas trabalhados em sala	79
Figura 32 – Poema Mãe – escolhido pelo aluno para leitura coletiva	80
Figura 33 – Interface do site de criação de nuvem de palavras Wordart.com	82
Figura 34 – Alunos em aula na sala Maker construindo ciberpoemas	83
Figura 35 – Produção de ciberpoema de um aluno com a utilização de nuvem de palavras no site Wordart.com	84
Figura 36 – Ilustração de perfil criado no Instagram para exposição dos trabalhos da turma	84
Figura 37 – Mural produzido pelos alunos para exposição no Portal da Consciência	85
Figura 38 – Exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos	85
Figura 39 – Detalhe do trabalho na exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos	86
Figura 40 – Detalhe do trabalho na exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos	86
Figura 41 – Detalhe do trabalho na exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos	87
Figura 42 – Detalhe do trabalho na exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sequência didática	65
Tabela 2 -	Conversa avaliativa sobre as atividades	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DOC-RJ	Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
TDCIS	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	INÍCIO DOS TRABALHOS: CONHECENDO PROCEDIMENTOS E ESCOLHAS DOS PROFESSORES	20
1.1	Uma geração hiperconectada	27
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1	Por que poesia?	31
2.2	A leitura e o letramento literário no Ensino Fundamental	38
2.3	Os multiletramentos	43
2.4	Cibercultura e gêneros literários digitais	45
2.4.1	<u>A ciberpoesia</u>	48
2.5	Interseções poéticas: o diálogo entre poesia visual e ciberpoesia	51
3	METODOLOGIA	54
3.1	Contexto da pesquisa	54
3.2	As escolhas de procedimentos adotados na Metodologia	60
3.3	A sequência didática	63
3.3.1	<u>Sequência didática – Apresentação</u>	66
3.3.2	<u>Sequência didática – Produção inicial</u>	70
3.3.3	<u>Sequência didática – Módulo 1</u>	73
3.3.4	<u>Sequência didática – Módulo 2</u>	77
3.3.5	<u>Sequência didática – Produção final</u>	78
3.3.6	<u>Sequência didática – Avaliação</u>	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95
	ANEXO A – Formulário da pesquisa sobre livro didático	99
	ANEXO B – Questionário sobre escrita e leitura na vida cotidiana	100
	ANEXO C – Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro	101
	ANEXO D – Poema “Convite”	102
	ANEXO E - Poemas Visuais “Seringa” “Mundo-Pião”	103
	ANEXO F - Poema Visual “Missão Clipe”	104
	ANEXO G – Poema “Jirmão” do Livro <i>Caderno sem Rimas da Maria</i> , de	

Lázaro Ramos	105
ANEXO H – Capa do Livro “Poemas para Jovens Inquietos”	106
ANEXO I – Capa do Livro <i>Caderno sem Rimas da Maria</i>	107
ANEXO J – Capa do Livro <i>Caderno de Rimas do João</i>	108

INTRODUÇÃO

A atuação docente na educação básica é repleta de desafios. Os jovens parecem cada vez mais desatentos em sala de aula, especialmente, ao que parece, porque os *smartphones* e as redes sociais oferecem um mundo de possibilidades e informações que evidenciam o anacronismo de abordagens pedagógicas mais tradicionais, assim como o acesso a conteúdos diversos considerados atraentes pelos jovens, em grande parte.

Ao longo dos anos, ao abordar o gênero discursivo poema nas aulas de Língua Portuguesa, percebi um desinteresse quase generalizado dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (institucionalmente intitulado “Fundamental 2 no Estado do Rio de Janeiro) e Médio¹ quando são apresentados às formas tradicionais do gênero poema, justamente no período em que eles têm um maior contato com a poesia na escola em função do currículo de literatura nestes segmentos. Esse contato, majoritariamente metalinguístico, muitas vezes faz com que o trabalho com o gênero não seja produtivo, se perca e afaste o aluno das inúmeras possibilidades da literatura e da leitura literária, já que ele faz associações entre os diferentes gêneros literários.

A hipótese levantada é que o desinteresse possa derivar de experiências frustrantes ou malsucedidas na leitura de poemas, por diversas razões. Ao refletir sobre o assunto, ocorreu-me lembrar as palavras de Antonio Candido (2011, p.188): “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Todorov, em seu livro *A literatura em perigo* (2007), defende que o texto necessita de uma leitura como experiência de imersão por parte do leitor para que a produção de sentidos seja apreendida e que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2010, p.27), ressaltando que o estudo da forma e das estruturas não deve se sobrepor à experiência da leitura literária. Somam-se a eles a perspectiva de Compagnon (2009), argumentando que a literatura, longe de ser um luxo elitista, desempenha um papel essencial na formação do pensamento crítico e na compreensão da complexidade da condição humana. Segundo ele, ao engajar-se com textos literários, os leitores são convidados a explorar diferentes perspectivas, a questionar suas próprias crenças e a desenvolver uma sensibilidade ética e estética.

¹ A Educação Básica atualmente divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais (que compreende do 1º ao 5º ano), Ensino Fundamental – anos finais (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

A leitura é, portanto, uma importante parte da nossa compreensão de mundo. E a leitura literária não pode ser dissociada ou considerada menos significativa para o entendimento desse mundo que nos cerca e do uso da linguagem ou das linguagens. Como ato solitário que é, exige do leitor sua disponibilidade e até seu posicionamento em relação ao discurso do autor. Nesse sentido, a pesquisadora Guaraciaba Micheletti nos instiga a refletir sobre a atuação docente no processo da leitura, pois quando a leitura ocorre na escola “o professor pode atuar como um mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intrincado mundo de letras” (Micheletti, 2001, p. 17).

Esta pesquisa nasceu inicialmente com o intuito de analisar esse desinteresse e criar propostas para a leitura literária de poemas, além de propor caminhos pedagógicos para enriquecer essa experiência estética na escola, sem desconsiderar a realidade de uma juventude hiperconectada. Esse gênero discursivo² (e literário) foi escolhido para a turma em questão em virtude da necessidade de captar a atenção da turma aliando alguns interesses (as mídias tecnológicas) e estratégias para a mediação do conteúdo curricular que seria desenvolvido ao longo do ano.

Algumas perguntas nortearam (e motivaram) a realização da pesquisa com proposta de Sequência Didática, na dissertação ora apresentada:

1. Por que os alunos perdem o interesse no gênero poema quando entram no Ensino Fundamental 2, se este é tão utilizado no Ensino Fundamental 1?

Para (tentar) responder a essa pergunta, é necessário entender como o jogo de palavras proveniente das estruturas poéticas atua na criatividade da criança e no seu processo de ensino-aprendizagem. Em artigo publicado, a professora Roberta de Souza expõe

O ilogismo sugerido pela palavra contribui para o lúdico da poesia e pode ser considerado um recurso instigante para a imaginação infantil, assim como as brincadeiras linguísticas próprias da criança. O jogo sonoro estende-se ao emprego inusitado dos vocábulos, no reverso dos provérbios populares (Souza, 2007, p.168).

A autora e poetisa Neusa Sorrenti faz, em seu livro *A poesia vai à escola – reflexões, comentários e dicas de atividades*, uma afirmação que corrobora com o exposto por Souza. Diz Sorrenti

² O conceito de gênero discursivo, criado e difundido por Mikhail Bakhtin, em contraposição com o comumente adotado “gênero textual” será explicitado no capítulo 3.1 – Por que poesia?.

Nos primeiros anos, [...] a criança é extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras. Ela percebe esses aspectos específicos da estrutura do texto poético que são aparentemente formais, mas deixam ver o que se lê.

O jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício da liberdade poética. A criança pode exercer sua imaginação, decompondo textos, armando novos poemas, “recortando” fragmentos de outros textos, descobrindo paralelismos. Enfim, ela poderá brincar de reinventar poemas (Sorrenti, 2013, p. 13).

Dessa forma, ao utilizar-se de um recurso (aparentemente) simples e ao mesmo tempo sofisticado, como o jogo sonoro das rimas que acompanham tanto os versos quanto as brincadeiras, por exemplo, o texto poético adentra o imaginário infantil e permite, através de associações e correlações, a criação de variações nas sonoridades e nas brincadeiras e o exercício da autoria literária de maneira lúdica e espontânea.

Essa ludicidade a qual as autoras se referem, perde-se à medida em que, com o passar dos anos, os alunos priorizam outras formas de interação, muitas vezes mediadas pela tecnologia, que tanto limitam a autonomia e a capacidade de criação desses alunos acerca de suas brincadeiras, quanto possibilitam a realização de ambas, como tentaremos evidenciar na condução da composição de ciberpoemas. Outro questionamento que impulsionou esta pesquisa foi:

2. Qual posição, em relação aos demais gêneros, os poemas ocupam nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2?

Foi necessário investigar se de fato não priorizamos outros gêneros textuais em detrimento do gênero poético e, caso isso ocorra, se não seria possível apresentá-lo de maneira mais interessante aos olhos dos alunos, ou contextualizá-lo a partir da realidade dos alunos para atrair sua atenção.

Ao enfatizar apenas as formas textuais fixas e pré-definidas do gênero, os alunos podem ser direcionados (o que ocorre com certa frequência) a reproduzir modelos de textos poéticos sem compreender plenamente o contexto comunicativo e as relações enunciativas que os constituem. Essa abordagem pode limitar a compreensão dos alunos sobre a natureza dinâmica e social do texto poético, reduzindo-o a simples padrões a serem seguidos, em vez de serem compreendidos como construções discursivas que refletem práticas sociais, interações comunicativas e sentimentos expressos de forma não linear.

As hipóteses levantadas sobre o trabalho com o texto poético em sala perpassam fundamentalmente aspectos da formação do professor e sua própria relação com o gênero poético. Uma vez que para incorporar o texto poético em consonância com os conteúdos

morfo-gramaticais é necessário um esforço que passa pela autoria das atividades assim como a coautoria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sorrenti também aborda a motivação (ou falta dela) do professor no momento da escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados “Há professores que afirmam se sentirem mais tranquilos ocupando o tempo com a gramática, porque o assunto não lhes solicita a chamada ‘emoção’, tão necessária ao trabalho com o texto poético” (Sorrenti, 2013, p.11).

Sobre a proposta das atividades, a discussão se inicia pelo uso do livro didático e como este se tornou mais que uma ferramenta de apoio para as aulas de gramática e literatura, uma vez que é inviável (pelo menos na rede pública) que os alunos tenham acesso aos textos na íntegra: tanto pelo quantitativo insuficiente de livros literários para todos, como pela distribuição da carga horária das aulas de língua portuguesa, que não permite o trabalho com o texto integral das obras (geralmente as aulas de língua portuguesa são divididas em dois dias na semana com quatro ou cinco tempos de 50 minutos). A “dependência” do livro é uma questão logística a ser administrada pelo professor para que os alunos tenham acesso a, pelo menos, excertos dos textos literários a serem trabalhados, sem que para isso precisemos de uma quantidade expressiva de cópias.

3. Quais as dificuldades encontradas pelos professores para inserir as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no seu planejamento?

Uma das formas de reduzir essa predominância dos livros didáticos nas aulas seria a realização de atividades criativas, concebidas pelos próprios professores das turmas e direcionadas para as questões pertinentes àquele alunado, que estimulem a subjetividade dos alunos, explorem suas habilidades tecnológicas e sirvam para intermediar a experiência literária e a teoria contida nas aulas.

Em contrapartida, propor atividades que fujam do livro didático ou da sala de aula tradicional (no caso das TDICs) vai exigir um suporte da escola que muitas vezes não existe. A realidade da educação pública brasileira é, geralmente, a da precarização do trabalho do professor já na distribuição de seus tempos de aulas, sem considerar o tempo extraclasse necessário para o planejamento e concepção das atividades, bem como as necessárias formações e atualizações. Somam-se a isso as diversas realidades estruturais existentes entre as várias escolas que abrigam esses professores. A produção de material personalizado (físico ou digital) para a turma vai requerer não somente a disponibilidade de tempo, como também de recursos, seja para impressão ou para apresentar a atividade em mídia adequada. A falta desse suporte faz com que a mediação literária apresente-se “encaixotada” nas aulas através dos fragmentos de textos literários contidos no livro didático.

Essa precarização na educação pública é um dos fatores identificados para a dificuldade que o professor experimenta em inserir as TDICs no seu cotidiano. Infraestrutura deficitária, formação carente de atualizações sobre as tendências tecnológicas e educacionais podem ser citados como os principais motivos para o afastamento da tecnologia da sala de aula.

É urgente que os professores tenham meios e recursos institucionais para que se atualizem, não dependendo de ações individuais e muitas vezes descontínuas quanto aos avanços tecnológicos na área da educação e que a tecnologia não é uma inimiga da sala de aula. E quanto antes ela for incorporada ao planejamento, considerando as possibilidades tecnológicas disponíveis e viáveis bem como o próprio conhecimento dos alunos e do professor, mais progressos faremos na construção de alunos atuantes, que desenvolvem o pensamento crítico e exploram suas subjetividades.

Na seção seguinte, iniciamos com a afirmação de que estamos lidando com gerações de jovens conectados ou hiperconectados, apesar de cenários desfavoráveis ao uso de tecnologias nas escolas públicas. Cada vez mais desafiadores para a escola e os docentes, esses jovens apresentam características e comportamentos próprios da sua época e do contexto multiconectado a que pertencem. Em escolas urbanas, essa hiperconectividade pode estar espalhada em vários contextos, como tentaremos mostrar.

1 INÍCIO DOS TRABALHOS: CONHECENDO PROCEDIMENTOS E ESCOLHAS DOS PROFESSORES

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

Paulo Leminsky

Para investigar e validar as hipóteses delineadas, conduziu-se um levantamento de informações envolvendo a participação de 33 (trinta e três) professores que desempenham suas funções no Ensino Fundamental, abrangendo não somente professores do Rio de Janeiro, mas de diferentes estados do Brasil como Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Essa abrangência geográfica diversificada foi essencial para capturar nuances regionais e considerar as particularidades de cada contexto educacional. O método de coleta de dados escolhido para este estudo foi a utilização do Google Formulários,³ (Anexo A) uma plataforma eficiente e amplamente acessível.

A divulgação da pesquisa ocorreu por meio de integração estratégica em grupos de Whatsapp dos quais eu já participava antes da pesquisa, com objetivos pedagógicos diversos e destinados à comunidade de professores de Língua Portuguesa. Estes grupos, pautados na troca constante de materiais e práticas pedagógicas, proporcionaram um ambiente propício para a disseminação do questionário, garantindo uma atuação representativa e diversificada. Todos os professores foram muito solícitos quando divulguei o estudo e mostraram-se muito felizes em contribuir.

Um dos objetivos desse questionário consistiu em mensurar não apenas a frequência, mas a abrangência do uso do livro didático nas salas de aula do Ensino Fundamental, como alternativa à ausência ou impossibilidade de utilização do livro literário. Esse instrumento investigativo surge como alternativa para identificar alguns caminhos percorridos pelos professores para estimular e incentivar a leitura dos textos literários nas aulas de Língua Portuguesa sem a disponibilidade de livros literários e com carga horária insuficiente. As primeiras perguntas elaboradas visavam analisar minuciosamente o emprego desse recurso,

³ O formulário utilizado para a pesquisa encontra-se em anexo e também pode ser acessado no endereço eletrônico <https://forms.gle/JMfSiJLFthxZaEat5>

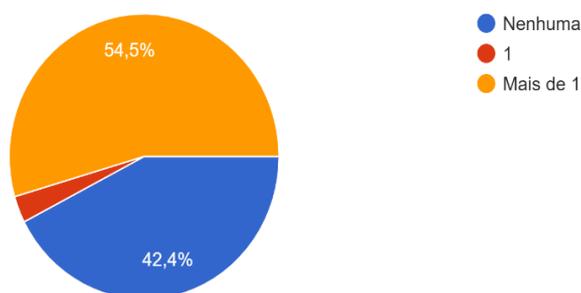
explorando questões específicas, como: "Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para leitura de textos?" e "Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para execução de atividades?". Estas indagações foram construídas para extrair informações detalhadas sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao livro didático como alternativa para o contato com o texto literário.

Ao final do questionário, foi reservado um espaço para opiniões e comentários livres dos professores participantes sobre a função, o papel e a eficácia do livro didático em sala de aula enquanto instrumento de mediação e fixação dos conteúdos. Essa abordagem permitiu a obtenção de *insights* esclarecedores, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das percepções e atitudes dos docentes em relação a esse recurso didático considerado fundamental pelos professores.

Ao perguntar “Nas turmas em que deram aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para leitura de textos?”, 18 (dezoito) professores (54,5%) responderam que mais de 1 (uma) turma utilizou o livro didático para realizar as leituras dos textos, 14 (catorze) professores (42,4%) responderam que nenhuma turma utilizou o livro didático para realizar as leituras e apenas 1 (um) professor (3%) disse que somente 1 (uma) turma utilizou o livro didático para este fim (Figura 1).

Figura 1 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 1)

Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para leitura de textos?
33 respostas

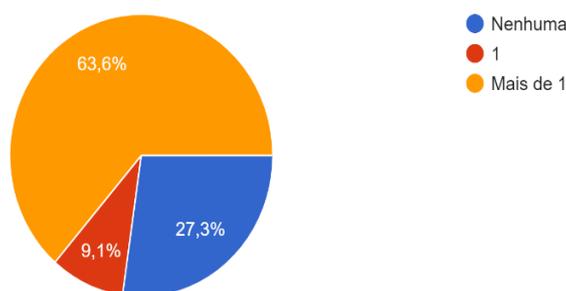


Ao serem questionados “Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para execução de atividades?”, 21 (vinte e um) professores (63,6%) responderam que mais de uma turma utilizou o livro didático para atividades, 9 (nove) professores (27,3%) responderam que nenhuma turma fez atividades no livro e 3 (três)

professores (9,1%) disseram que os alunos de 1 (uma) turma apenas utilizaram o livro didático para executar as tarefas (Figura 2).

Figura 2 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 2)

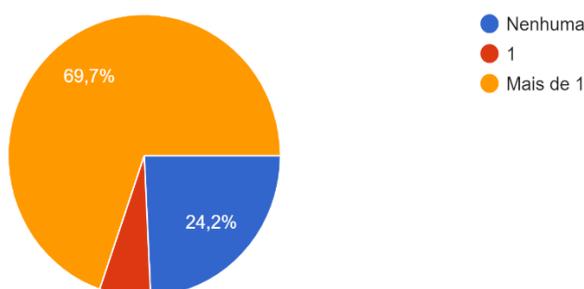
Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram o livro didático para execução de atividades?
33 respostas



No confronto do livro didático com o livro literário, quando questionados “Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram livros literários para leitura em sala/biblioteca?”, 23 (vinte e três) professores (69,7%) afirmaram que os livros literários foram utilizados para leitura nas aulas em mais de uma turma, 8 (oito) professores (24,2%) disseram que nenhuma turma fez a leitura utilizando livros literários nas aulas e 2 (dois) professores (6,1%) disseram que apenas 1 (uma) turma fez as leituras utilizando o livro literário como fonte (Figura 3).

Figura 3 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 3)

Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram livros literários para leitura em sala/biblioteca?
33 respostas

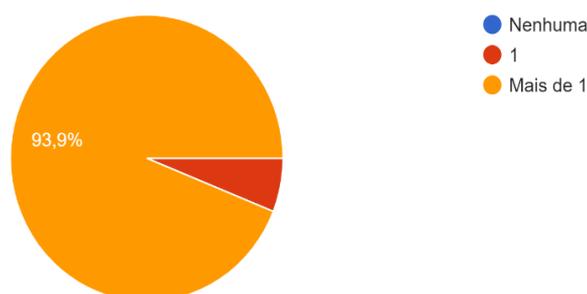


Sobre a autoria das atividades: “Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram atividades criadas por você (no caso, a/o docente), para execução de atividades?”, a resposta foi quase unânime, com 31 (trinta e um) professores (93,9%) respondendo que criaram e utilizaram atividades autorais nas turmas. Apenas 2 (dois) professores (6,1%) disseram que não utilizaram atividades próprias. Ao observar o campo com a justificativa para a não autoria das atividades as explicações foram “*desmotivação*” e “*muitas opções para copiar da internet*” (Figura 4).

Figura 4 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 4)

Nas turmas em que deu aulas em 2023, quantas utilizaram atividades criadas por você para execução de atividades?

33 respostas



Essas duas últimas perguntas foram fundamentais para a compreensão de como o livro didático se encaixa nas aulas de Língua Portuguesa. Mais da metade dos professores entrevistados, 23 (vinte e três) e 31 (trinta e um) professores, respectivamente, de um total de 33 (trinta e três) afirmaram tanto utilizarem livros literários em sala de aula, bem como serem autores das atividades aplicadas aos alunos. Qual seria então o papel do livro didático em turmas com acesso ao texto literário e atividades autorais direcionadas? Segundo respostas dos próprios professores, ele “*auxilia no aprendizado, principalmente para se trabalhar questões de interpretação textual*” e “*pode ser uma boa fonte de consulta/Leitura, embora seja limitado*”.

Seguindo com as perguntas finais: “Você participou da escolha do livro didático da sua escola?”, 24 (vinte e quatro) professores (72,7%) responderam que sim e 9 (nove) professores (27,3%) responderam que não haviam participado da escolha (Figura 5). Alguns comentários no final da pesquisa evidenciaram situações que são conhecidas principalmente na rede pública, como: “*Mesmo escolhendo o livro, vejo que ainda ocorre muito de ser*

enviado outro livro” ou “Nas escolas de MT não foram utilizados livros didáticos, mas sim materiais apostilados. O atual governador desfez de todos os livros já selecionados, já recebidos, antecipadamente escolhidos pelos professores para comprar esse material apostilado”.

Figura 5 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 5)



A pergunta final referia-se à opinião dos professores sobre o livro didático: “Você acha que o livro didático é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?”. Do total de 33 (trinta e três) respostas, 22 (vinte e duas) (66,7%) responderam afirmativamente enquanto 11 (onze) professores (33,3%) indicaram que não enxergavam o livro didático como fundamental nas aulas de Língua Portuguesa (Figura 6).

Figura 6 – Dados da pesquisa realizada com professores sobre o livro didático (pergunta 6)



Essa pesquisa trouxe uma reflexão sobre o uso do livro didático na sala de aula e seu papel mediador no contato do aluno com o texto literário. Apesar de a maioria dos professores entrevistados afirmarem que trabalham com atividades autorais e não com atividades do livro ou da internet (Figura 4), também é inegável como essa ferramenta – o livro didático – ainda é importante nas aulas de português segundo a percepção dos próprios professores (Figura 6), principalmente no que tange à democratização do acesso aos textos literários.

Um tópico importante levantado por Hélder Pinheiro, em seu livro *Poesia na sala de aula* (2018), é a necessidade da experiência significativa de leitura desse professor que propõe o trabalho com o texto poético (e fora do livro didático) em sala de aula. E por experiência significativa ele explica que esse docente é: “[...] alguém que, mesmo tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética” (Pinheiro, 2018, p. 22). Essa falta de intimidade com a leitura do texto poético por parte do professor pode levá-lo muitas vezes a recorrer ao livro didático como um meio seguro e uma curadoria dos textos a serem utilizados.

Sobre os professores leitores, Neusa Sorrenti tem uma contribuição importante para estabelecer um diálogo com os apontamentos de Pinheiro. Diz Sorrenti

Neste trabalho, frequentemente se fala no desempenho do professor como figura de relevância no estudo do texto poético. Mas, e se o professor não for um bom leitor de poesia? Ainda quando a criança se aproxima do texto poético por conta própria, realizando suas próprias descobertas, independente da escola (ou da família), um simples olhar de aquiescência do adulto será bem-vindo. Afinal, não ser um leitor apaixonado de poesia não representa nenhum desdouro. Muitos livros teóricos chegam a fornecer sugestões no sentido de auxiliar o professor nesse tipo de trabalho (2013, p.13).

Podemos observar uma tentativa de dar autonomia aos professores com as orientações pedagógicas criadas pelos autores dos livros didáticos e contidas nos exemplares destinados aos professores (Figura 7). Elas servem como uma complementação às possíveis lacunas na formação desse professor que possam tê-lo distanciado do texto literário enquanto leitor também.

Comumente essas orientações estão repletas de referências teóricas e sugestões de atividades para serem realizadas fora do livro didático, que contemplam exibições de filmes, séries, quadrinhos e outros tipos de textos que dialoguem e complementem os conteúdos trabalhados ao longo do bimestre. Cabe aqui ressaltar que não são todas as obras que possuem esse compromisso com adendos e orientações detalhadas ou que estimulem atividades fora do

livro didático. Há ainda a possibilidade de a escola não receber os livros da coleção escolhida em razão da indisponibilidade momentânea dos mesmos. Nesse caso, a Secretaria de Educação (SEEDUC RJ) realiza a substituição pela coleção escolhida em segundo lugar ou por outra coleção disponibilizada pelo MEC. No caso específico da escola na qual atuo, a obra escolhida pelos professores foi a Coleção Apoema da Editora do Brasil e foi enviada sem maiores problemas.

Figura 7 – Exemplo de página de orientação pedagógica do livro didático da coleção Apoema – Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental

Plano de desenvolvimento bimestral

63

Segundo bimestre – Palavra poética, palavra dramática

Proposições didáticas

As propostas didáticas disponibilizadas para o segundo bimestre neste Material do Professor – Digital se conectam às unidades 3 e 4 do Livro do Aluno. Elas se organizam em torno de textos dramáticos e poemas, além de abordar a morfossintaxe dos modos verbais.

As sequências didáticas propostas neste material digital têm por objetivo aprofundar a análise interpretativa do gênero poema e aproximar o aluno do texto dramático, solicitando-lhe que adapte fábulas conhecidas para serem encenadas. Além disso, propõem um trabalho com os modos e os tempos verbais, ajudando o aluno a perceber de que forma essa categoria gramatical contribui para criar efeitos de sentido nos gêneros do campo jornalístico-midiático (especificamente propaganda e notícia) e nos textos literários.

Dessa forma, as três sequências didáticas contemplam todas as práticas de linguagem elencadas na BNCC (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica).

No final das sequências, sugere-se uma avaliação que permite verificar se os alunos dominam as habilidades essenciais trabalhadas no segundo bimestre.

Por fim, há uma sugestão de projeto integrador, que, ao contemplar algumas competências gerais previstas na BNCC do Ensino Fundamental, propõe a encenação de um momento histórico estudado pelos alunos (competência geral 4).

- Sequência didática 4 – No ritmo dos poemas
- Sequência didática 5 – Fábulas em cena
- Sequência didática 6 – Modos verbais e efeitos de sentido
- Projeto integrador bimestral – Povos antigos em cena
- Proposta de acompanhamento da aprendizagem

Acompanhamento da aprendizagem

Fonte: Apoema: língua portuguesa 6º ano (p. 63)

1.1 Uma geração hiperconectada

A cultura digital, cada vez mais, faz parte da vida dos alunos, isso já sabemos. E o cenário pós-pandêmico somente reforçou essa realidade⁴. Diante deste fato, cabe ao professor tomar a decisão de “abraçar” o inevitável avanço das tecnologias na educação e incorporá-lo ao seu planejamento e a sua prática pedagógica ou manter-se com práticas e conceitos que estão e estarão a cada dia mais distantes do interesse dos alunos.

Considerando ser a sala de aula um lugar que reúne uma série de histórias, biografias e experiências das mais diversas, seria ela um local propício para que os alunos possam experimentar uma nova relação com o texto poético, na qual eventualmente saiam do papel de leitores para também assumirem a autoria de textos. Cabe ressaltar que não se objetiva transformar leitores em escritores, mas sim dar a conhecer os modos de fazer que cada gênero possibilita, o que enriquece tanto a experiência de ler quanto a de escrever.

A busca de uma linguagem que dialogue com a realidade vivenciada pelos alunos é o fio condutor que servirá de mediação entre o conhecimento e os educandos, e esse é um ponto que não pode ser desconsiderado pelos docentes. Essa prática não só é prevista como também é abalizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵. Apresentar e trabalhar com textos multimodais contribui para que os alunos se tornem "coautores do projeto e autores do próprio processo de ensino-aprendizagem" (MEC, 2018).

Como anteriormente explicado, esta pesquisa teve o intuito de analisar a pertinência da afirmação sobre o desinteresse do jovem estudante pela leitura literária de poemas e propôs caminhos pedagógicos para possibilitar e enriquecer a experiência estética na escola, tendo em vista a realidade de uma juventude hiperconectada, apesar de não o ser com a eficiência e continuidade recomendadas. O recorte adotado foi o do trabalho com o texto poético, aliando a estrutura tecnológica disponível na escola onde atuou⁶ e captando seus recursos e instalações

⁴ A COVID 19 (SARS-CoV-2) foi identificada e mapeada em dezembro de 2019 na China e atingiu o estágio de pandemia (endemia mundial) em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde. Fonte: site da Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org.pt). Consideraremos para fins desta pesquisa como “período pós-pandêmico” aquele que marca o retorno das aulas presenciais nas escolas, o que ocorre a partir de outubro de 2021, na rede estadual do RJ.

⁵ Documento de caráter normativo, criado em 2015 que norteia os currículos da Educação Básica em âmbito nacional.

⁶ Abordaremos os recursos e equipamentos da escola na seção 3.1 que focaliza o contexto da pesquisa.

em benefício das aulas de Língua Portuguesa, sem perder de vista o caráter humanístico que a literatura e a poesia possuem.

Nesse sentido, pensando em como as aulas de Língua Portuguesa podem tornar mais efetivo o letramento literário das crianças e adolescentes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, partindo especificamente da leitura e produção de poemas em sala de aula, e com a hipótese de utilizar as TDICs a favor desse processo, esta dissertação abordou uma sequência didática de trabalho com a ciberpoesia, com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Tendo em vista as inquietações que nesta dissertação aparecem como registro de uma trajetória profissional e existencial, o objetivo geral desta pesquisa foi o de desenvolver de forma lúdica, interativa, atraente e reflexiva o contato dos alunos com a poesia em textos literários tradicionais (cordéis, poemas), mais modernos (poemas visuais) e multimodais (ciberpoemas), culminando na autoria e produção de seus próprios poemas. Tal objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar a leitura do texto literário (gênero poema) com as suas diversas possibilidades, sem que o estudo das formas e estruturas se sobreponha à experiência da leitura e fruição do texto;
- Mediar o contato dos alunos com alguns *softwares* e aplicativos de celular que permitam o acesso e a compreensão de textos literários digitais;
- Orientar a utilização dos equipamentos tecnológicos, *softwares* e aplicativos de celular disponíveis para que os alunos criem textos que eles considerem também literários e consigam se expressar no meio digital.

Estes objetivos visam conciliar a educação formal, estruturada e curricular com práticas cotidianas dos alunos, como é o acesso diário à internet por exemplo, para que eles identifiquem a relação entre o conhecimento adquirido e produzido em sala de aula e a vida “normal”. Para contextualizar a realidade tecnológica em que os alunos (e o cenário escolar na atualidade) se encontram, Ferrari; Ochs e Machado explicam que

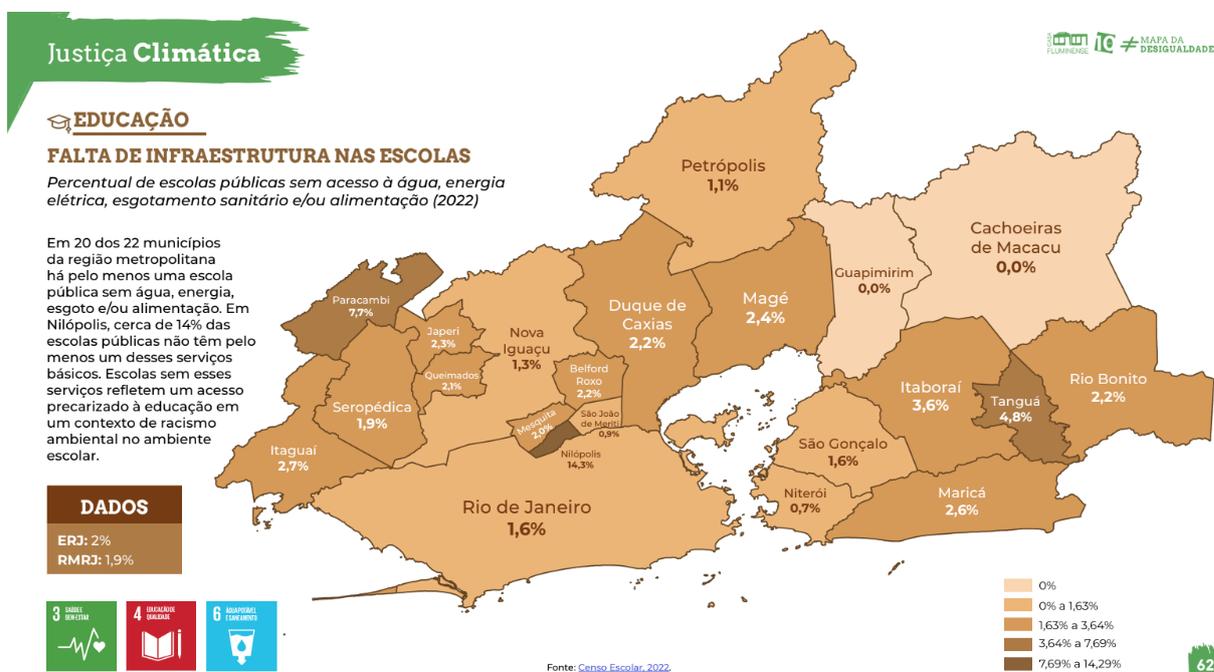
É difícil preparar os estudantes para construir conhecimento em um cenário tão imprevisível e continuamente transformado pelas tecnologias digitais sem refletir sobre o significado de **ler, escrever e participar** e definir estratégias para crianças e jovens aprenderem algumas das mais importantes habilidades neste século [...] (Ferrari; Ochs; Machado, 2020, p. 20).

É imperativo entender que o sujeito nascido na cultura digital requer estratégias adequadas à velocidade e à descontinuidade, principalmente num país ainda com tantas

desigualdades e nas escolas localizadas em municípios periféricos, para que o conhecimento seja por ele apreendido, e além, novas estratégias para o convencimento do valor deste, mediante a onda de desinformação gerada pelo contato excessivo com a tecnologia forçado pela pandemia e que perdura após o retorno social.

Porém o mapa das desigualdades 2023 elaborado pela ONG Casa Fluminense⁷ evidencia a urgência dessas questões destacando as disparidades significativas no acesso à tecnologia e à educação em diferentes municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Municípios periféricos e áreas de baixa renda frequentemente enfrentam desafios adicionais, como infraestrutura precária, falta de acesso à internet de qualidade e carência de recursos educacionais adequados. Segundo o estudo, o município de São Gonçalo, local onde a escola da pesquisa está situada, ainda possui 2,6% de escolas públicas sem algum acesso à água, energia elétrica, esgoto e/ou alimentação (Figura 8). Essas condições criam barreiras significativas para o desenvolvimento do letramento literário e digital nessas comunidades, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização social, pois apesar da escola situar-se na região central do município, os estudantes residem em diversos pontos da cidade, assim como em municípios vizinhos.

Figura 8 – Mapa indicador da falta de infraestrutura nas escolas na região metropolitana do RJ



Fonte: casafluminense.org.br

⁷ A publicação reúne um conjunto de indicadores socioeconômicos sobre os municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, está na sua 4ª edição e utiliza diferentes bases de dados públicas e pesquisas além dos dados do Censo 2010, último já finalizado pelo IBGE. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>.

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, promovendo uma educação contextualizada e significativa. Conforme nos alerta Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais (Rojo; Barbosa, 2020, p. 135).

Além disso, é necessário conscientizar os alunos e a comunidade escolar como um todo para que haja uma cobrança do poder público nos investimentos em políticas públicas que visem reduzir as desigualdades sociais e garantir o acesso equitativo à educação e à tecnologia em todo o país, e especialmente na área estudada, a região metropolitana do RJ. Isso inclui a expansão de redes de internet de alta velocidade, o fornecimento de dispositivos digitais e materiais educacionais adequados, bem como o desenvolvimento de programas de formação de professores voltados para o uso eficaz das tecnologias digitais no ensino.

Partindo de tais motivações e objetivos, assim dividimos esta dissertação: no terceiro capítulo, serão explicados os fundamentos teóricos basilares. No quarto, expõe-se o contexto em que se desenvolveu o estudo e a metodologia empregada para sua realização. No quinto, detalha-se a sequência didática elaborada para solucionar as lacunas motivadoras da pesquisa. Por fim, serão realizadas as considerações finais sobre o trabalho realizado, ressaltando suas contribuições para a docência e as possíveis limitações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

2.1 Por que poesia?

A pesquisa se propôs a desenvolver uma série de atividades que aproximem os alunos do gênero poético, a partir de várias manifestações textuais do gênero, culminando na produção de ciberpoemas que buscam a expressão da subjetividade dos alunos diante de conversas e reflexões proporcionadas pela leitura de textos poéticos, como resultado do trabalho previsto e esperado de multiletramento literário.

Mas por que trabalhar com poesia e textos poéticos? A resposta dessa pergunta poderia ser uma outra pergunta “por que não?”, afinal segundo o poeta Manoel de Barros a “poesia é voar fora da asa” (2016). E qual seria a nossa função enquanto educadores, se não incentivássemos nossos alunos, afirmando que é possível voar de várias maneiras e que a liberdade intelectual, incluindo a imaginação, está intrinsecamente ligada ao exercício criativo que é (ou deveria ser) incentivado no cotidiano escolar?

Utilizar a poesia como “porta de entrada” para o letramento literário dos alunos é colocá-los em contato com sentimentos, pensamentos e emoções que muitos desconhecem ou acham-se incapazes de sentir ou, ainda, não sabem dizer os nomes ou identificá-los. É, portanto, um processo de conhecer para dentro e para fora, simultaneamente. É fazê-los confrontar a relação muitas vezes conflituosa com a própria língua pois, aquela formal a que foram apresentados, é uma sucessão de “nãos” ou de apontamento de erros.

Ao optarmos por trabalhar com mais constância os poemas, não podemos desconsiderar o mercado editorial que dará (ou não) suporte para suprir os anseios poéticos desses jovens. Segundo Sorrenti (2013, p. 24)

É certo que o jovem pode ler qualquer poesia, mas a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos. O ludismo presente na poesia para

crianças cede lugar aos temas voltados para a descoberta do amor, os problemas existenciais, sociais, políticos, o que não impede que o jovem goste também da fantasia e do *nonsense* [...]

Em muitos casos a falta de incentivo para a leitura do texto literário se dá pela escassez de livros considerados interessantes para esse público específico. No caso dos livros de literatura disponibilizados para a escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 – Obras Literárias⁸, que foram recebidos a partir de 2021, da relação de 181 (cento e oitenta e um) títulos literários voltados para o ensino fundamental disponíveis para escolha pelos docentes,⁹ somente 19 (dezenove) títulos eram do gênero poético.

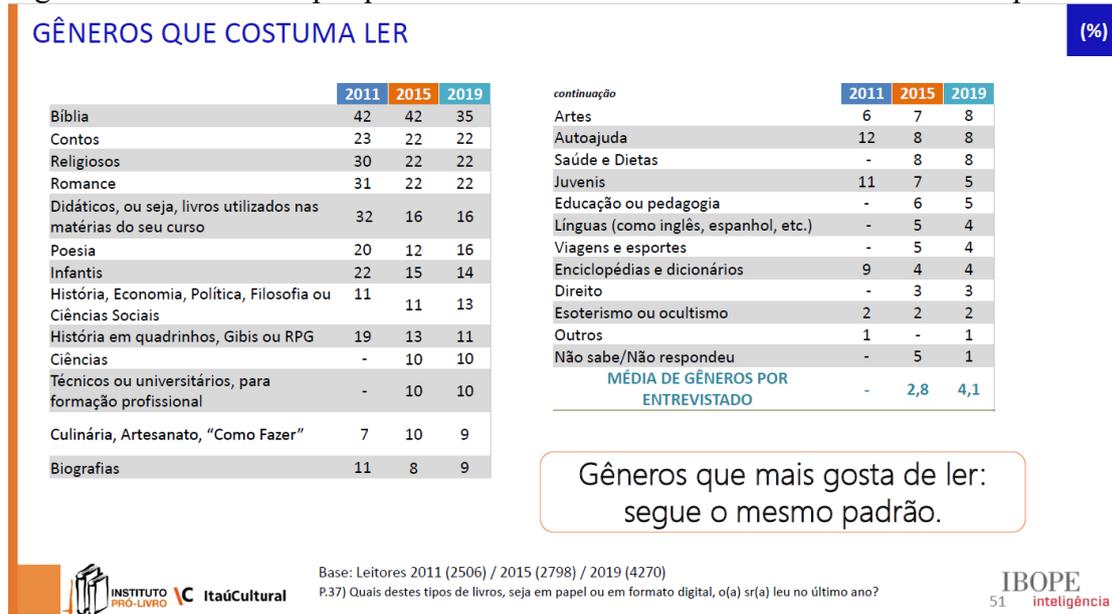
Essa baixa oferta de livros de poesia no programa governamental (em comparação com os demais gêneros) não traduz os resultados da última pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁰, realizada pelo Instituto Pró-Livro que identificou que a poesia é o gênero preferido de 16% dos entrevistados (Figura 9).

⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 31 maio 2024.

⁹ A última escolha de livros literários realizada pelos professores de Língua Portuguesa da escola na qual atuo para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ocorreu ainda durante o período das aulas remotas em 2020. As escolhas de 2020 serão válidas pelo período de 4 anos. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/pnld_2020_literario-apresentacao. Acesso em: 31 maio 2024.

¹⁰ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro desde 2007, é uma pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro e com periodicidade de 4 anos. Os resultados aqui analisados são da quinta edição, publicada em 2020. Fonte: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>. Acesso em: 31 maio 2024.

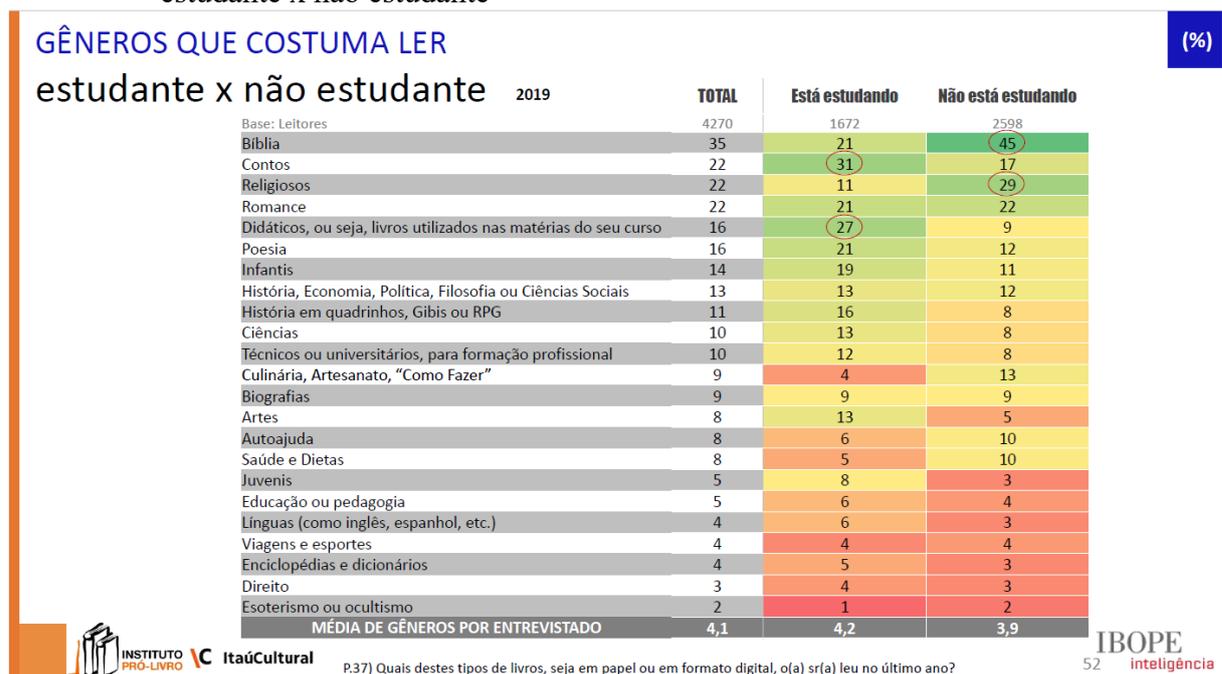
Figura 9 - Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero que costuma ler



Fonte: www.prolivro.org.br

Quando se considera apenas o percentual de estudantes, 21% costumam ler o gênero poético, ficando atrás apenas da leitura de contos (31%) e livros didáticos (27%) (FIGURA 10). Este percentual evidencia a presença contínua e relevante da poesia na vida dos leitores, destacando a importância deste gênero em um contexto literário cada vez mais diversificado, ocupando um lugar significativo no hábito de leitura dos brasileiros.

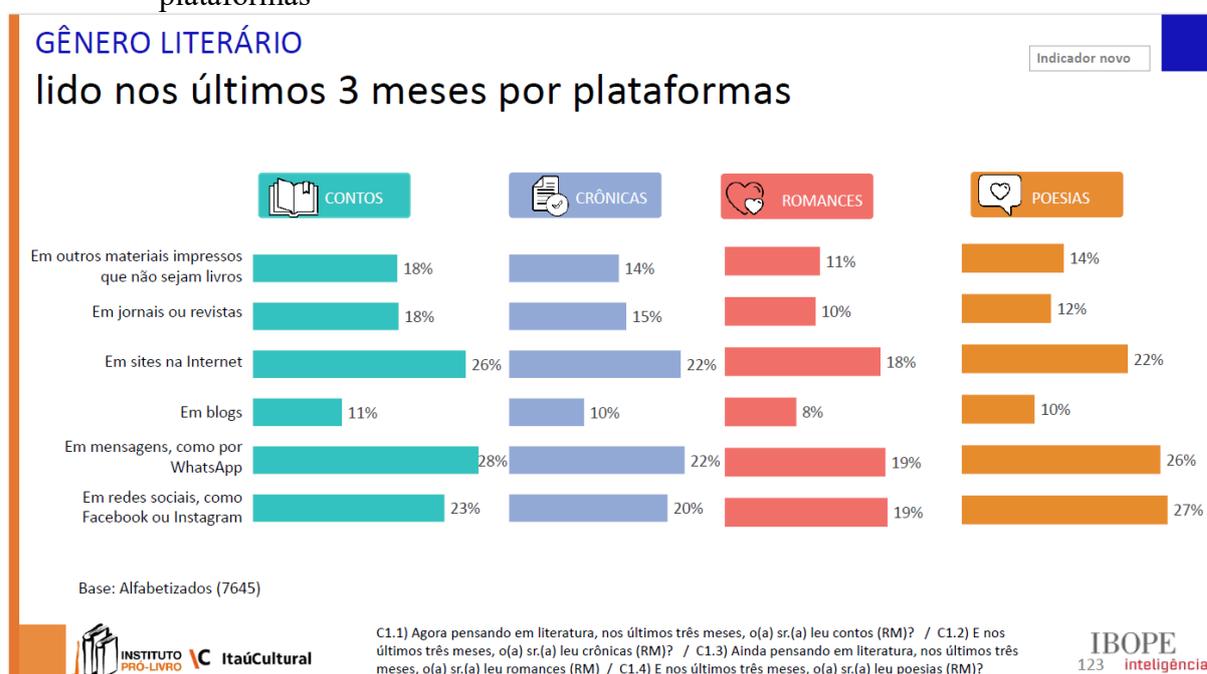
Figura 10 - Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero que costuma ler: estudante x não estudante



Fonte: www.prolivro.org.br

A pesquisa também explora as plataformas através das quais a poesia é consumida. Nos últimos três meses, 28% dos leitores de poesia a acessaram por sites na Internet, enquanto 22% recorreram a blogs, 14% utilizaram redes sociais como Facebook ou Instagram. Mensagens via aplicativos como WhatsApp também foram uma fonte significativa, com 11% dos leitores. Estes dados sugerem uma tendência crescente de leitura digital. Pode-se afirmar que a poesia encontra novos espaços de circulação e preferências, refletindo as mudanças tecnológicas e a adaptação do leitor moderno (Figura 11).

Figura 11 - Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Gênero literário lido por plataformas



Fonte: www.prolivro.org.br

Em suma, os dados do levantamento "Retratos da Leitura no Brasil" (2020) oferecem uma visão detalhada e multifacetada sobre o consumo de literatura no Brasil, e consequentemente, da poesia. A preferência ainda é pelo formato impresso, mas já identifica-se nos números apresentados a adaptação dos leitores às plataformas digitais e a variedade de canais de acesso à leitura. As motivações para a leitura destacam a complexidade e a vitalidade do gênero poético no cenário literário contemporâneo. São números muito expressivos para não serem levados em consideração no momento da escolha dos textos literários a serem trabalhados no Ensino Fundamental.

Para ampliar o diálogo, não podemos deixar de enfatizar que o entendimento do texto poético enquanto gênero discursivo está apoiado no conceito de "Gêneros do discurso" de

Mikhail Bakhtin (2003), no qual ele defende que os gêneros discursivos são moldados pelas interações sociais e culturais, refletindo as diferentes vozes e perspectivas presentes em uma comunidade, ao contrário dos gêneros textuais que tendem a se concentrar mais nas características formais e estruturais dos textos. A diferença entre eles estaria relacionada à abordagem teórica e conceitual adotada, enquanto o gênero textual se refere às características estruturais como organização, estilo e formato do texto, o gênero discursivo vai além, considerando o contexto social, as práticas de linguagem e as relações de poder envolvidas na produção e recepção do discurso.

Seria possível então, dessa forma, admitir a poesia e os textos poéticos como essenciais na construção da linguagem como uma forma viva e dinâmica de comunicação. Assim sendo, o texto poético não apenas transmitiria emoções e reflexões individuais, mas também ampliaria o repertório linguístico e cultural dos alunos, permitindo-lhes explorar e experimentar novas formas de expressão. Sobre o uso social que damos às palavras e enunciados, acrescenta Bakhtin

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (Bakhtin, 2003, p. 293)

Ele prossegue

[...] a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (Bakhtin, 2003, p. 294).

A abordagem dialógica da linguagem defendida por Bakhtin destaca a importância da interação entre a linguagem e o contexto. Essa interatividade pode ser estimulada ao apresentar poemas que sejam relevantes para a vida dos alunos, permitindo que eles sejam mais ativos e criativos durante a leitura e discussão dos textos. Além disso, a contextualização dos poemas pode ser feita ao relacioná-los a experiências pessoais e culturais desses jovens, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Ao trabalhar com poemas nas aulas de Língua Portuguesa, os educadores possibilitam aos alunos se aproximarem de uma variedade de gêneros discursivos que dialoga com os poemas, desenvolvendo assim sua competência comunicativa e sua sensibilidade estética.

Além disso, esse tipo de texto promove a reflexão sobre a linguagem e a construção de significados, estimulando o pensamento crítico e a criatividade. Logo, o uso da poesia também enquanto ferramenta pedagógica não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas contribui para a formação integral dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos.

Uma outra possibilidade se apresenta no uso da poesia em sala de aula, quando explora o fato do aluno considerar (desde que estimulado para tal) o poema como um desafio ou um jogo. Diz Roberta Souza:

O jogo, tão apreciado pelas crianças, surge na poesia por meio da brincadeira com as palavras como uma forma de representar o jogo social e de conhecimento do mundo e de si mesmo. O poema brinca com as palavras, seja pela repetição de fonemas seja pela surpresa no emprego de certos vocábulos (Souza, 2007, p. 167).

Podemos identificar uma relação entre esse jogo que estimula e desafia o leitor e a visão da poesia como um "jogo do texto", conceito proposto por Wolfgang Iser (1979), segundo o qual o leitor é chamado a participar ativamente da construção do sentido da obra. Iser reafirma a importância da interação entre o texto e o leitor na construção do sentido da obra, na qual o leitor não é apenas um receptor passivo da informação, mas sim um sujeito ativo que contribui para a compreensão do texto ao preencher os espaços de indeterminação presentes nele.

Esse "jogo" exige que o leitor se envolva de maneira criativa e imaginativa, tornando a leitura uma experiência única e pessoal, trazendo seu próprio repertório de conhecimentos e experiências, que são utilizados para completar e interpretar o texto. Diz Iser

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação (Iser, 1979, p. 116).

Assim, a relação entre os conceitos de Iser e as observações de Souza revela como a poesia não apenas encanta, mas também serve como ferramenta de letramento para o desenvolvimento cognitivo dos jovens, incentivando-os a explorar e participar do jogo literário proposto pelo autor de maneira significativa.

Somando ao debate das razões para o uso do texto poético em sala de aula, acrescentamos a contribuição de Hans Robert Jauss que explora as diferentes camadas do prazer estético do texto experimentado por parte do leitor com a alusão aos conceitos de

poiesis, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* refere-se ao processo criativo da arte, que envolve a produção de um texto que é, por sua vez, um fenômeno que pode ser apreendido apenas pela experiência de um sujeito, ou seja, do autor. A *aisthesis* é a experiência sensorial do leitor ao se deparar com o texto, que é influenciada por sua formação cultural e histórica. Já a *katharsis* é o processo de “purificação” ou catarse que ocorre quando o leitor encontra-se imerso no texto e recupera uma composição interpretativa subentendida. Segundo Jauss

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (Jauss, 1979, p. 102).

Esses conceitos são relevantes porque ajudam a compreender como os leitores, e por consequência os alunos, interagem com o texto poético. Traduzindo para a realidade da sala de aula, a *poiesis* pode ser utilizada como uma ferramenta para incentivar a criatividade e a expressão dos estudantes no papel de autores da sua própria expressão artística. Ao compreenderem o processo criativo do autor, os alunos são estimulados a escreverem suas próprias poesias, transformando suas experiências e emoções em palavras. Esse exercício não apenas desenvolve habilidades de escrita, mas também promove a autoconfiança e a capacidade de reflexão crítica sobre suas próprias vivências.

A *aisthesis* pode ser explorada ao incentivarmos os alunos a se envolverem profundamente com a leitura de poesias, com atividades que estimulem a imaginação e as emoções dos estudantes, como a leitura em voz alta, a dramatização de poemas e a criação de ilustrações baseadas nas imagens poéticas. Essas atividades ajudam a desenvolver a sensibilidade estética e a empatia, permitindo que os alunos experimentem a poesia de forma mais completa e pessoal. Por fim, a *katharsis* pode ser incorporada através da discussão e reflexão sobre os sentimentos e pensamentos evocados pela leitura do texto poético.

Em um mundo cada vez mais dependente da tecnologia e dos recursos tecnológicos, cujo uso contínuo limita a capacidade de refletir sobre as decisões a serem tomadas e até mesmo as induz, possibilitar o exercício da reflexão, autonomia e da criatividade no dia a dia dos alunos através do texto poético torna-se viável, coerente e necessário à medida em que o gênero contribui na identificação e exploração da subjetividade dos leitores, além de ampliar o contato com a polissemia e a plurissignificação despertadas com a leitura do poema em língua portuguesa.

2.2 A leitura e o letramento literário no Ensino Fundamental

A fim de que o trabalho com o texto literário em sala seja exitoso, é necessário revisitar os conceitos de leitura e letramento e também como eles são abordados nas orientações curriculares oficiais voltadas para o Ensino Fundamental. O conceito de letramento literário utilizado na pesquisa está pautado principalmente na perspectiva da pesquisadora Magda Soares (2003) que defende o contexto mais amplo do letramento que emerge como uma dimensão essencial para a formação de indivíduos capazes de compreender, interpretar e apreciar textos literários em suas diversas manifestações. Dessa forma, o letramento literário transcende a mera decodificação de palavras e frases, adentrando o âmbito da compreensão crítica e reflexiva da literatura como expressão artística e como reflexo da complexidade humana e social. Outras perspectivas se somarão ao conceito de letramento literário desenvolvido por Soares nessa dissertação.

Diversas são as contribuições que os teóricos da linguagem trouxeram nas últimas décadas para elucidar e contextualizar a leitura. Desde Paulo Freire (1982, p. 9) afirmando que a “(...) leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, que não aborda especificamente a leitura literária como fenômeno, mas a coloca como meio para alcançar os objetivos e se colocar no mundo. O autor trata, assim, a leitura de uma maneira ampla, sem explicitar ou especificar a leitura literária na sua conceituação, porém entende-se que a literatura é fundamental para o processo de contextualização desse leitor no mundo que o cerca. Koch (2006, p. 12) define a “leitura como uma atividade de produção de sentido”, na qual o leitor é o construtor do sentido numa relação interativa com o texto; os sentidos e significados atribuídos à leitura convergem para o “sujeito-leitor”, aquele que vai significar as letras a partir da sua realidade e com o objetivo de se colocar no mundo.

Essa perspectiva interacionista destaca o papel atuante e pensante do aluno no processo de leitura de poesia ao enfatizar a importância da interação entre o leitor e o texto. Nessa abordagem, o aluno não é apenas um receptor passivo de informações, mas sim um participante ativo que constrói significados a partir da sua interação com o texto poético, desempenhando um papel fundamental na interpretação do texto, trazendo suas experiências, conhecimentos prévios e emoções para a leitura. Dessa forma, a leitura se torna um processo dinâmico e pessoal, no qual o leitor é visto como um coautor na criação de significados.

Ao considerar o aluno como um agente ativo no processo de leitura, valorizam-se a diversidade de interpretações e a subjetividade na apreciação da poesia. Isso estimula a autonomia do aluno, incentivando-o a desenvolver habilidades críticas e reflexivas, além de promover uma maior conexão emocional e intelectual com o texto.

Portanto, a abordagem de Koch ressalta a importância de reconhecer e valorizar a participação do aluno como um sujeito pensante e criativo no processo de leitura de poesia, contribuindo para uma experiência mais enriquecedora e significativa de aprendizado literário.

Essas contribuições serão incorporadas nas orientações oficiais da BNCC. Diz a Base sobre a leitura no Ensino Fundamental: “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BNCC, 2018, p. 71). E prossegue com as explicações

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, [...] (BNCC, 2018, p. 72).

As orientações acerca da leitura no documento coadunam com as concepções de leitura apresentadas anteriormente, que prezam pela natureza dialógica do processo, com a interação do aluno para a construção dos sentidos do texto, partindo de sua realidade e experiências. É bom frisar que ainda não adentramos os conceitos de letramento e letramento literário, o que faremos a seguir.

A leitura é indispensável para que ocorra o letramento, desse modo, apoiamo-nos nas contribuições de Magda Soares que aborda em extensa obra o assunto. Diz Soares

[...] letramento é [...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. [...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002, p. 145-146).

Esse resgate mais atento aos conceitos e distinções de leitura e letramento faz-se necessário em função do gênero poético requerer dos alunos habilidades e competências que estão vinculadas aos processos de leitura e letramento, uma vez que a poesia propicia o contato com a subjetividade na sua forma mais essencial, muitas vezes desafiando os leitores a buscarem em si, ou externamente, possibilidades para identificarem e/ou relatarem pensamentos, sentimentos e emoções. Caso seja identificado, mesmo durante o processo, que é preciso maior amadurecimento desses jovens leitores, será necessário por parte do professor realizar um trabalho anterior de letramento para que as atividades interventivas tenham maior aproveitamento.

Aqui faço uma digressão e antecipo que a hipótese mencionada anteriormente se encaixa com precisão na turma pesquisada. Mais adiante, serão abordadas as características da turma e como a mesma se encontrava antes da intervenção. Contudo, essa necessidade do trabalho anterior ao do letramento conflitará na prática em alguns entraves como a quantidade de horas destinadas para as disciplinas, a falta de colaboração das famílias no processo de letramento dos filhos e a conscientização dos colegas das outras disciplinas que entendem o letramento como algo exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa.

Já o letramento literário, como se pode compreender em definições conceituais, está relacionado à apropriação que o leitor faz do(s) texto(s) literário(s), apropriação esta que é feita também com certo conflito, pois pressupõe diálogos internos (no sentido de não externalizados pela fala, por exemplo, que acontecem e permanecem em pensamento) e externos (nos comentários feitos em sala, em conversações ou troca de percepções sobre determinados textos literários com o próprio conhecimento de cada indivíduo ou em relação com o conhecimento dado pelo outro, aquele ou aquela que interpreta, escolhendo o que irá nortear também suas respostas e futuras escolhas. Esse processo torna-se uma experiência na medida em que cada texto é único, o que torna a leitura literária um exercício constante de descoberta e redescoberta da linguagem. A pesquisadora Graça Paulino assim define letramento literário:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (Paulino, 2001, p.117).

Aprofundando o debate, Rildo Cosson em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, acrescenta outra dimensão ao conceito de letramento literário

Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2006, p.12).

Cosson ressalta a importância de que o letramento literário seja conduzido pela escola simultaneamente com os demais letramentos que farão parte da vida do aluno. É com o letramento literário que efetivamente os demais se concretizam, pois ele serve como uma espécie de alicerce sobre o qual outras formas de letramento e conhecimento se constroem e se constituem. Em termos práticos, isso significa que o desenvolvimento do letramento literário é essencial para o sucesso em outras áreas de aprendizado e para a participação plena na vida social e cultural do indivíduo. Por exemplo, habilidades como a compreensão textual, a análise crítica, a expressão escrita e a própria empatia são cultivadas através do letramento literário e são transferíveis para outras esferas da educação e da vida cotidiana. Além disso, o letramento literário contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade reflexiva dos indivíduos, aspectos essenciais para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

Porém é necessário que haja um equilíbrio entre a abordagem interna do texto (como elementos estruturais do gênero, análises morfosintáticas), que é muitas vezes autossuficiente e trata a obra literária como objeto de linguagem fechado e a abordagem que é direcionada para a compreensão de elementos externos ao texto literário, como o estudo do contexto histórico, estético e ideológico sem desconsiderar o caráter singular e subjetivo da leitura literária.

O que percebemos é que a didatização do gênero poético que ocorre na escola pode influenciar o estudo dos textos ao priorizar uma abordagem normativa e formal em detrimento dos aspectos discursivos e interacionais. Isso significa que, ao enfatizar apenas as formas textuais fixas e pré-definidas do gênero, os alunos podem ser direcionados a reproduzir modelos de textos sem compreender plenamente o contexto comunicativo e as relações enunciativas que os constituem. Essa abordagem pode limitar a compreensão dos alunos sobre a natureza dinâmica e social do discurso, reduzindo-o a simples padrões a serem seguidos, em vez de ser compreendido como construções discursivas que refletem práticas sociais e interações comunicativas.

Para fins de sistematização, o conceito de letramento literário que norteará este trabalho com o gênero poético é aquele em que o aluno se apropria do texto literário quando

enxerga nele um diálogo com sua própria realidade, ou ainda consegue vislumbrar outras realidades como possíveis, a partir da conexão ficção-realidade mediada pelo autor e seu texto.

Provoca estranhamento que os documentos oficiais consultados (BNCC e o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – DOC-RJ) não deem destaque para o letramento literário dentro da área de linguagens. No entanto, a BNCC cita a prática de *leitura literária* como uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, voltando a citar a leitura literária somente no campo que diz respeito ao Ensino Médio.

(...) 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2018, p.87).

O DOC-RJ apresenta uma breve explicação sobre o conceito de letramento adotado, sem aprofundar o conceito de letramento literário, privilegiando em vários momentos o letramento digital, os multiletramentos e os textos multissemióticos.

Ser letrado é ter a capacidade de escutar, falar, ler e escrever sobre todos os assuntos presentes em qualquer componente curricular e nas questões pessoais ou coletivas, sempre atendendo às adaptações necessárias de comunicação, utilizando inclusive tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), letramento digital e midiático. Participar do mundo letrado é fundamental quando a educação é prevista para todos e dessa forma o estudante precisa saber escutar, falar, ler e escrever, compreendendo, interpretando, produzindo e observando os aspectos culturais de sua língua materna, suas variantes, seus conhecimentos linguísticos, gramaticais, os gêneros textuais e suas estruturas, mas sempre à luz da linguagem (DOC-RJ, 2019, p.129).

O documento estadual repete em seu texto as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental apresentadas na BNCC e conclui a parte de Língua Portuguesa com os conteúdos específicos para cada série.

Ao analisar ambos os documentos, pode-se perceber a priorização da diversidade textual no currículo de Linguagens. Fica evidente a intenção de inserir os alunos na esfera digital assim como ampliar suas habilidades linguísticas “para que os estudantes possam se colocar, debater e argumentar [...], ajudando-os a lidar com as transformações e as novas demandas cada vez mais presente [sic] nos espaços sociais” (DOC-RJ, 2019, p. 129-130). Assumimos, então, que essa prioridade da BNCC está presente no nascimento da proposta de

intervenção ou sequência didática construída para esta dissertação oriunda também dos estudos desenvolvidos durante o curso no ProfLetras.

2.3 Os multiletramentos

Necessário se faz também aprofundar os conceitos de multiletramentos e das TDICs para entendermos por que os gêneros digitais assumem tamanho espaço e importância nos manuais curriculares oficiais. Um consenso entre os pesquisadores e educadores é que a escola precisa tornar-se atraente para os alunos, não no sentido de propiciar entretenimentos, mas sim de possibilitar conhecimentos que motivem a relação com o outro e com o mundo no qual nos inserimos. Não somente isso, ela precisa atender às demandas que impactam o processo de ensino-aprendizagem que não existiam há algumas décadas. Como afirmam Ferrari, Ochs e Machado

[...] saber usar ferramentas que evoluem e recursos para desempenhar atividades pessoais, sociais, culturais e cívicas será cada vez mais uma necessidade básica [...]. Em uma sociedade saturada de mídias, dependente da tecnologia e globalmente conectada, as clássicas acepções de ensinar e aprender não ficaram imunes às mudanças. Suas redefinições se traduzem em estratégias nas quais os alunos podem construir seu percurso de aprendizado de forma ativa, reflexiva e autônoma. (Ferrari; Ochs; Machado, 2020, p. 39-40).

Em termos de historiografia conceitual, a palavra multiletramentos foi criada por um grupo de pesquisadores de letramentos que se reuniu em um colóquio em 1996, na cidade de Nova Londres, Connecticut (EUA). Esse grupo viria a ser conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) e para chegar no termo, o GNL levou em consideração duas realidades que se faziam presentes na educação americana (e posteriormente constatou-se, na educação mundial) que prejudicavam os avanços dos alunos: a multiplicidade cultural das populações, que desafiava a pedagogia tradicional afastava os alunos dos contextos educacionais, uma vez que eles não se viam representados nos conteúdos ofertados e a multiplicidade semiótica presente nos textos que faziam parte do cotidiano dos alunos fora da escola e que não estavam contemplados nos currículos das escolas.

Dessa forma, já se identificava que com o avanço da tecnologia, os textos necessitariam de novas capacidades e práticas de compreensão e significação dos leitores. A pedagogia dos multiletramentos surge das discussões do GNL e alia as ferramentas

necessárias para decodificação dos textos digitais e multimodais¹¹, mas também requer uma criticidade para que essa leitura seja feita à luz de novos contextos diferenciados, considerando as múltiplas realidades existentes dentro e fora da sala de aula.

No Brasil, a professora e pesquisadora Roxane Rojo estuda as necessidades e efeitos dos multiletramentos na educação e aponta algumas características importantes para o sucesso dessa pedagogia

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p.23).

Diante dessas informações, constata que “o melhor lugar para eles [os textos multimodais] existirem é ‘nas nuvens’ e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)” (idem, p.23).

Retomando o que afirmou Cosson quando diz que a escola precisa conduzir os processos de letramento, Anair Dias (2012, p.100-101) pondera “[...] o GNL sustenta que é na escola que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, rompendo as barreiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam [...]”. É preciso lembrar que na realidade da escola pública muitos alunos somente terão acesso a recursos tecnológicos, e até mesmo recursos simples, como livros, dentro da escola ou por intermédio dela.

Essa perspectiva da escola enquanto centro de produção e abrigo tecnológico (considerando a escola como ponto de referência para os alunos acharem e utilizarem esses equipamentos tecnológicos) para o alunado que não dispõe de tais recursos, foi também um dos fatores que despertou meu interesse para a pesquisa com textos multimodais; proporcionar novas experiências subjetivas, sensoriais e interativas a partir do texto poético em plataformas e mídias diferentes das tradicionais.

Considerar e incluir as TDICs nas atividades e projetos tem um caráter humanístico no sentido de democratizar recursos que são negados, por um contexto socioeconômico, à boa parte do corpo discente das escolas públicas. Sobre as TIDCs na educação afirmam Garcia, Silva e Felício

¹¹ Rojo (2012) define textos multimodais como aqueles “compostos de muitas linguagens [...] e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Diante de tantos efeitos gerados pelos multiletramentos nos processos de escolarização, é igualmente importante que os alunos entendam a maneira como as tecnologias geram capitais determinantes das estruturas sociais e das relações de poder e seu impacto nas práticas sociais, além dos tipos de habilidades necessárias para serem eles os sujeitos nessa nova realidade (Garcia; Silva; Felício, 2012, p.143).

A pedagogia dos multiletramentos considera o aluno como um sujeito atuante na sua realidade e contexto social, e requer do professor um olhar atento para identificar quais são as demandas da sua sala de aula para que os conteúdos e principalmente os textos apresentados dialoguem não somente com as experiências e necessidades desses alunos, mas também com os conteúdos requeridos nos currículos oficiais para que eles possam alcançar a autonomia intelectual e pessoal.

Ao oferecer novas formas de interação e aprendizado através de textos multimodais, estamos ampliando os horizontes culturais e cognitivos dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver habilidades essenciais para a vida contemporânea, como o pensamento crítico. Dessa forma, a escola não se limita a ser um espaço de transmissão de conhecimento tradicional, mas se transforma em um ambiente dinâmico e inovador que prepara os alunos para os desafios do mundo digital, promovendo um desenvolvimento amplo e preparando-os para serem cidadãos críticos e criativos.

2.4 Cibercultura e gêneros literários digitais

Para sedimentar o terreno de atuação no qual a pesquisa com ciberpoemas foi feita, é necessário portanto visitar os conceitos de cibercultura e ciberespaço explicitados por Pièrre Levy.

Para Levy (2010, p. 17), a cibercultura “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Trata-se de uma cultura que se forma em torno do ciberespaço, ou da internet: os processos e produtos (científicos, técnicos ou artísticos) oriundos do ambiente virtual, e a forma como nos relacionamos com esse mesmo ambiente e com as outras pessoas através dele. Ela atua não somente no campo virtual mas atualmente determina muitos parâmetros da sociedade fora da *web*.

O impacto desse novo paradigma social na educação é a valorização de habilidades voltadas para a criatividade, a imaginação e a autonomia do pensamento. Uma vez que os conhecimentos clássicos estão estabelecidos, à disposição de todos através da internet e são compartilhados em uma grande rede colaborativa, a abordagem dos centros de conhecimento como escolas ou universidades poderá ser a da identificação e motivação ou construção de habilidades e aptidões para mediar esse processo entre o aluno e o conhecimento.

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas [...] (Levy, 2010, p.160)

Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura (e as artes em geral) é fundamental, pois, como toda manifestação artística, a literatura é um potente catalisador de expressões subjetivas e permite que o indivíduo desenvolva o pensamento crítico tão necessário para interagir na sociedade e principalmente no ciberespaço, além de inserir o leitor em realidades muito distintas entre si.

Com os gêneros literários digitais não seria diferente. Katherine Hayles (2009, p. 21) aponta para a seguinte definição sobre a literatura eletrônica: “Obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede”. Considerando que os alunos do ensino fundamental são leitores literários digitais ou “nativos digitais”, isto é, uma pessoa que já nasceu na era digital e tem contato com a tecnologia das redes desde cedo, a mensagem do texto literário só será plenamente apreendida se aquela leitura fizer sentido ou for considerado interessante para eles. No caso da literatura infantil e juvenil, por exemplo, a especificidade dessa literatura requer práticas de letramento que avançam sobre as relações entre os textos verbal e não verbal, com toda a potência de beleza em sua realização, com trabalhos que reúnem outras concepções de autoria, ao aproximar de maneira inédita autores e autoras do texto daqueles que realizam as ilustrações e diagramação.

E quando se fala em Literatura Infantil e Juvenil, então, observa-se que estas novas possibilidades de suportes multimodais para a leitura são exploradas de forma ainda mais intensa, principalmente pela interferência dos destinatários que, pelo fato de serem os chamados “nativos digitais”, costumam se sentir facilmente atraídos por produções que se apropriem das novas tecnologias. Tanto é assim que existe hoje um vasto campo de produção para este público, englobando não somente os tradicionais objetos da cultura impressa, que aparecem repaginados, como também,

uma infinidade de novos materiais produzidos exclusivamente no contexto da cibercultura. (Beltramim, 2012, p.3)

Essa atração pelo formato permite que os leitores digitais explorem as potencialidades dos cibertextos que não seriam possíveis no texto impresso, como é o caso dos *hiperlinks*¹² nos hipertextos como explica Soares

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida (Soares, 2002, p. 150).

Ainda sobre as possibilidades do texto digital para novos leitores, ou nativos digitais, a professora Anair Dias afirma

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. (Dias, 2012, p. 102).

A convergência entre as diferentes mídias e suportes disponíveis no ciberespaço também oferece novas oportunidades para a criação e consumo de literatura. A literatura digital, ao incorporar elementos multimodais, como vídeos, animações e áudios, amplia as possibilidades de interação e imersão do leitor permitindo uma maior experimentação estética, rompendo com algumas barreiras tradicionais da literatura impressa e abrindo caminho para novas formas de expressão artística. Além disso, a ciberliteratura possibilita uma democratização do acesso à literatura, já que os conteúdos podem ser disseminados de forma mais ampla e rápida, alcançando um público diversificado e global.

É importante destacar o papel crucial das instituições educacionais na mediação desse processo de letramento digital. À medida que a literatura e outras formas de arte migraram também para o ambiente digital, os educadores devem estar preparados para orientar os alunos no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas necessárias para navegar e interpretar esses novos textos multimodais.

A promoção de um letramento digital eficaz envolve não apenas a compreensão das ferramentas e plataformas digitais, mas também a capacidade de analisar e criticar os conteúdos, reconhecendo as potencialidades e os desafios que a ciberliteratura apresenta.

¹² Mecanismo digital que permite que o usuário migre rapidamente de uma página na web para outra, utilizando um “atalho” dentro do próprio texto.

Assim, a integração da ciberliteratura no currículo escolar pode enriquecer a experiência educacional, preparando os alunos para se tornarem leitores e criadores competentes no mundo digital contemporâneo.

Buscando essa interatividade com os alunos, a proposta de trabalho culminando na ciberliteratura visou a expansão do vocabulário, a autonomia do aluno diante do texto impresso ou digital e a exploração da subjetividade destes alunos diante do texto literário.

2.4.1 A ciberpoesia

Poesia digital, ciberpoesia, ciberpoema, hiperpoesia, e-poema. Várias são as nomenclaturas para esse gênero textual tão contemporâneo e único. Para além da mera digitalização de poesias para o ciberespaço, a ciberpoesia contempla a expressão poética pensada e criada diretamente em meio tecnológico. Em artigo intitulado *Ciberpoesia: um híbrido infinitamente colaborativo*, Freire e outros autores definem essa literatura digital da seguinte maneira

A ciberpoesia, portanto, nada mais é do que uma nova expressão poética do nosso tempo. Uma única voz ativa é relativizada. Tal como a figura do receptor. Assim, sendo também uma filha da internet e do ciberespaço, ambos meio e espaço híbridos, a ciberpoesia possui uma construção híbrida, tanto na linguagem (multimidiática) quanto no modo de acesso (amplamente disponível). Áudio, texto escrito e a estrutura de jogos virtuais fundem-se, e confundem-se, a fim de atingir o plano da poesia neste novo momento (Freire *et al.*, 2010, p. 6).

Para Santaella (2007, p. 332) a ciberpoesia é a “nova expressão poética do nosso tempo e integra o território da “ciberarte”, termo que assim como a net arte e web arte ou arte das redes, se refere a toda a arte que tem sua base na cibercultura”. Como características dessa expressão poética pode-se destacar a interatividade e a colaboratividade, a hipertextualidade, a alinearidade/multilinearidade e os recursos estéticos multimidiáticos (Freire *et al.*, 2010).

Um dos pilares da ciberpoesia é a interatividade com o leitor, transformando a obra em uma obra aberta e colaborativa. Essas contribuições vão desde a ordem que serão apresentados os versos, assim como todas as possibilidades multimidiáticas (sons, cores, cinética) que as plataformas apresentam. Segundo Sérgio Capparelli e outros autores,

Com a interatividade o leitor torna-se coautor da obra. [...] No ciberpoema a autoria é coletiva. É possível pensar um ciberpoema em sistema aberto no qual leitores anônimos colaborariam como autores anônimos em uma obra coletiva que, por definição, seria uma obra inacabada, indeterminada, em progresso” (Capparelli *et al.*, 2000, p. 81).

Mesmo estando a interatividade e colaboratividade na base da poesia digital, ela não depende exclusivamente de tais características para existir. É possível que um texto seja criado para o ambiente digital, utilizando os mais diversos recursos e possibilidades visuais disponíveis para compor um ciberpoema sem que a interatividade do leitor seja necessária. Diz a pesquisadora Elaine Duarte

Não só de interatividade, seja ela mútua ou reativa, vive a poesia eletrônica. Há textos que são poemas eletrônicos, pois nascem no meio digital, são pensados para o meio digital, são lidos exclusivamente em computadores e apresentam questões artísticas que estão ligadas ao espaço matemático, mas apresentam interatividade mais limitada ainda que a reativa, pois ao leitor só cabe o papel de espectador. A interação fica apenas a cargo de manusear o mouse para encontrar o poema e controlar o som, mas o texto em si existe sozinho, sem a interferência do navegador para fazê-lo mover (Duarte, 2015, p. 178).

A hipertextualidade é a capacidade do texto de conectar-se com outros a partir de *hiperlinks*. Esse recurso é altamente explorado uma vez que permite inúmeras possibilidades de composição textual durante a leitura. Ele também requer uma prática do multiletramento, pois uma vez deslocado para outro texto, é necessário que o leitor consiga fazer a “ponte” entre as duas leituras simultâneas e/ou complementares. Além disso, os *hiperlinks* podem ser utilizados de forma integrada com elementos multimodais, como música, vídeo, imagens e gráficos, enriquecendo ainda mais a experiência estética e sensorial da leitura. Por exemplo, um *hiperlink* inserido em um trecho descritivo pode levar o leitor a uma música que evoca as emoções e atmosfera da cena, proporcionando uma experiência mais imersiva e envolvente.

A utilização de *hiperlinks* na escrita literária também demanda do autor (e do leitor) um domínio do multiletramento, uma vez que o leitor é desafiado a transitar fluidamente entre diferentes textos e linguagens, sejam eles escritos, visuais, sonoros ou audiovisuais. Nesse contexto, a habilidade de estabelecer conexões entre as diversas partes do texto e entre textos distintos torna-se fundamental para a compreensão e apreciação da obra. O leitor é convidado a desempenhar um papel ativo na construção do sentido, navegando entre os hiperlinks e construindo sua própria trajetória de leitura.

Dessa forma, os *hiperlinks* não apenas conectam diferentes partes do texto, mas também ampliam as possibilidades expressivas da linguagem literária, permitindo que os autores explorem novas formas de interação e comunicação com o público leitor.

As possibilidades do hipertexto na ciberpoesia vão muito além da convergência de diferentes linguagens. Elas abrem também uma janela para a interatividade, isto é, a participação do navegador no poema, numa interação que tem por base um processo de controle e resposta entre o usuário e o computador. (Quéau, 1991; Cotton, 1995; Longhi, 1999 *apud* Capparelli, 2000).

A alinearidade/multilinearidade remete às possibilidades de composição poética que já estavam presentes na poesia visual e poesia concreta, que é a ausência de uma leitura linear para a poesia. No caso da ciberpoesia, essa quebra de linearidade é combinada com as múltiplas possibilidades cinéticas que o texto virtual permite. Dizem Freire e outros autores

[...] o ciberespaço amplia as possibilidades, transgride ao extremo a linearidade da escrita e leitura de (ciber) poesias. A estrutura de começo, meio e fim é (in) definida pelo poeta e (re) definida pelo leitor, multiplicando as possibilidades de construção ciberpoética (Freire *et al.*, 2010, p.9).

Por fim, os recursos estéticos multimidiáticos são as ferramentas que transformam os textos digitais em multimodais, permitindo a inserção de sons, movimentos, cores e demais recursos que transformem o texto em um conjunto sinestésico complexo e compilem as diversas sensações do leitor ao se deparar com ele. A escolha ocorreu por ferramentas online com uma interface intuitiva, permitindo que o aluno pudesse utilizar vários recursos e explorar sua subjetividade na criação do texto literário. Como afirma Freire e outros autores

Vídeo, áudio, imagem, texto, animações, emoticons, entre outras linguagens não só existem como coexistem e convergem na construção de uma ciberpoesia. O ciberespaço é por essência multimidiático, uma interconexão de linguagens. Uma (ciber) poesia nesse contexto, portanto, reproduz e exemplifica essa característica (Freire *et al.*, 2010, p.10).

Essa reinvenção da linguagem poética no meio digital abre novos horizontes para a experimentação estética e para a expansão dos limites da expressão literária. Os ciberpoemas frequentemente desafiam as convenções estilísticas e estruturais da poesia tradicional, rompendo com a linearidade textual e explorando novas formas de organização e apresentação do texto. Além disso, a interatividade proporcionada pelo meio digital permite uma maior participação do leitor na construção do sentido, transformando a experiência de leitura em um processo colaborativo e co-criativo.

É importante ressaltar que o ciberpoema não apenas reflete as transformações tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea, mas também as influencia, contribuindo para a construção de novas formas de comunicação e expressão no ambiente digital. Ao explorar as possibilidades oferecidas pela tecnologia, os ciberpoetas ampliam as fronteiras da poesia e redefinem o papel do poeta e do leitor na era digital.

A ciberpoesia também se destaca por sua capacidade de integrar múltiplos recursos semióticos, como som, imagem e movimento, criando uma experiência de leitura sinestésica e imersiva. Essa integração de diferentes mídias não só enriquece o conteúdo poético, mas também desafia o leitor a interagir com o texto de maneiras novas e inesperadas. Segundo Dias (2012), essas novas formas de narrativa multimodal promovem uma leitura ativa, na qual o leitor deve constantemente negociar significados entre os diversos elementos presentes na obra.

Essa interação entre diferentes semioses expande as possibilidades interpretativas e permite que a poesia digital atinja novos níveis de complexidade e profundidade. Além disso, a ciberpoesia tem o potencial de democratizar o acesso à produção poética, permitindo que novos autores experimentem e publiquem suas obras em plataformas digitais com relativa facilidade. A internet se torna um espaço de divulgação e interação onde poetas amadores podem compartilhar suas criações e receber feedback instantâneo de leitores em qualquer parte do mundo, interferindo diretamente na obra apresentada.

Para além das especificidades técnicas do gênero, a proposta de trabalho com a ciberpoesia no ensino fundamental pretendeu apresentar as possibilidades do ciberespaço para os alunos a partir da realidade tanto dos que já são usuários/frequentadores, como para os que ainda não adentraram ou frequentam esse universo. Não houve expectativas de que os alunos alcançassem a proficiência digital ao (tentarem) criar seus próprios ciberpoemas, mas esperou-se que a iniciação tecnológica fosse guiada e instigada pela sensibilização provocada a partir da linguagem poético-literária.

2.5 Interseções poéticas: o diálogo entre poesia visual e ciberpoesia

A proposta de trabalhar com ciberpoemas em nenhum momento intencionou privilegiar o letramento digital e reduzir o espaço já tão prejudicado que os poemas ocupam nas aulas de Língua Portuguesa. A ideia, que considero exitosa, partiu da experimentação e

sensibilização que o texto poético proporciona ao leitor e, para concretizá-la, foi necessário aliar multiletramentos: o letramento literário proposto e o letramento digital necessário para trabalhar com o gênero específico do ciberpoema.

Necessário se faz estabelecer então uma diferenciação entre essas variações do gênero poético utilizadas para entendimento de como chegou-se ao trabalho culminando nos ciberpoemas. Partindo do diálogo sugerido pelo título do tópico, apresentaremos a poesia visual, como ela se relaciona à poesia digital e como ocorreu essa interseção nas atividades propostas.

A poesia visual busca unir dois códigos distintos: o verbal e o visual. Diferente da escrita tradicional, que traduz nossa oralidade em caracteres visuais, a poesia visual explora as características plásticas da escrita, destacando valores visuais e espaciais. Segundo Henrique Piccinato Xavier, a poesia visual se manifesta em períodos de transições históricas significativas, como no período alexandrino, na renascença carolíngia, no período barroco e no século XX. Ele prossegue “Neste momento, surge a poesia visual como uma ferramenta nas mãos do artista que se debruça sobre a linguagem em uma tentativa de renová-la e reestruturá-la eticamente (Xavier, 2002, p.164)”

Já para Jorge Bacelar “a poesia visual resulta da intersecção entre a poesia e a experimentação visual (Bacelar, 2001, p.1)”. É uma reação contra as limitações da poesia tradicional, buscando renovar a linguagem poética através de formas inovadoras que unem texto e imagem. Por exemplo, Bacelar destaca que a poesia visual teve seus primeiros experimentos na antiguidade com os poemas figurativos de Símiias de Rodes e evoluiu significativamente ao longo dos séculos, especialmente durante períodos de grande transição cultural e tecnológica, como o barroco e o concretismo no século XX. A ênfase está na materialidade do texto e na interação entre o leitor e a página impressa, criando uma experiência estática, mas visualmente dinâmica.

As primeiras manifestações conhecidas da poesia visual ocorreram na Alexandria, com os poemas de Símiias de Rodes, como "O Machado", "As Asas" e "O Ovo". Estes poemas não são apenas visuais, mas também labirínticos, pois exigem uma leitura específica para desvendar o texto. No período barroco, a poesia visual torna-se mais complexa, utilizando recursos estilísticos e retóricos como acrósticos e anagramas. Prosseguiu até encontrar movimentos como o futurismo italiano e a Vanguarda russa que exploram a visualidade do poema de maneiras inovadoras, integrando elementos de outras artes como fotografia, cinema e design.

No século XX, era possível encontrar várias linhas de poesia visual: concretos, figurativos, poema-objeto, performances, infopoemas. Até chegarmos no século XXI, onde a poesia visual continua a evoluir, especialmente com o advento da tecnologia digital. E é nesse ínterim que acontece a fusão (ou hibridização, e por que não dizer, evolução) entre a poesia visual e a ciberpoesia.

A ciberpoesia, como já dito anteriormente, utiliza hipertextos, animações e outras formas de mídia digital para criar poemas que não são apenas visuais, mas também interativos e dinâmicos. Ela não se limita ao espaço da página e muitas vezes exigem que o leitor navegue através de diferentes camadas de texto e imagem, criando uma experiência multilinear e não-linear que desafia as convenções tradicionais da leitura e da escrita.

Ambas, ciberpoesia e poesia visual, rompem com as convenções e expectativas ao ressignificarem a materialidade e a estética das palavras. Contudo é no uso da tecnologia que reside o maior distanciamento entre elas. Ao passo que a poesia visual é estática e impressa, a ciberpoesia tem na sua gênese o dinamismo característico das mídias tecnológicas. Enquanto a poesia visual oferece uma experiência contemplativa para o leitor, o ciberpoema o seduz com a interatividade e a sinestesia, contribuindo para a sensação de prazer que transforma o leitor também em coautor.

A poesia visual e a ciberpoesia representam, assim, duas expressões inovadoras do texto poético, cada uma aproveitando os recursos disponíveis em sua época para desafiar e expandir os limites da linguagem escrita. Enquanto a poesia visual se concentra na materialidade do texto e na tipografia, a ciberpoesia explora as o dinamismo e a interatividade do mundo digital, criando uma experiência poética rica e multifacetada.

Desse modo, após pesquisas e leituras realizadas, reunimos propostas de atividades que mesclassem possibilidades de leitura e escrita de acordo com os contextos que estariam à disposição dessas atividades. Ao trabalharmos em sala de aula, nem sempre teremos acesso à tecnologia, então a poesia visual é um gênero importante, apreciado pelos jovens que nela identificam uma liberdade material significativa. Quando temos acesso ao uso de tecnologia, essa liberdade é expandida e oferece o exercício de uma imaginação ativa, que incorpora novos repertórios, o que muito contribui para a efetivação dos multiletramentos.

3 METODOLOGIA

Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios

Manoel de Barros

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa com intervenção foi realizada em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual situada na região central do município de São Gonçalo, mantido o anonimato para seguir as orientações do ProfLetras.

Sobre o município no qual a escola está localizada, São Gonçalo, trata-se do 2º mais populoso do estado do Rio de Janeiro segundo dados do último Censo realizado em 2022¹³, contando com 896.744 habitantes. Está localizado na região metropolitana do Rio e faz fronteiras com os municípios de Niterói, Itaboraí e Maricá. Ocupa a 14ª posição de 92 no ranking estadual do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e a 795ª posição no ranking nacional de um total de 5570 municípios¹⁴.

A taxa de escolarização dos alunos de 6 a 14 anos segundo o Censo de 2010 é de 96,7%, ocupando a 72ª colocação no Estado do RJ e a 3987ª posição no ranking nacional. A nota recebida no IDEB¹⁵ é de 5,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (63º lugar estadual) e 4,4 nos anos finais do Ensino Fundamental (72º lugar estadual).¹⁶

Mesmo sendo conhecida popularmente como “cidade dormitório”, pois uma parcela considerável da sua população trabalha e passa a maior parte do dia nos municípios vizinhos, retornando ao município apenas à noite, a região central e a unidade escolar em questão

¹³ Por conta da pandemia do COVID 19, o Censo de 2020 foi adiado para 2021. Iniciou somente em 2022 por questões orçamentárias, e está em fase de divulgação de dados preliminares. Fonte: site do IBGE (ibge.gov.br).

¹⁴ Dados do último Censo finalizado em 2010. Fonte: site do IBGE (ibge.gov.br).

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador criado em 2007 pelo MEC e utilizado para mensurar as médias de desenvolvimento da educação nacional. Dados da rede pública municipal e estadual.

¹⁶ Dados retirados do site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

atraem muitos alunos de outros municípios e localidades, justamente pela tradição e referência em educação que a escola construiu desde a década de sessenta do século XX.

A escola é considerada tradicional, tendo sido fundada em 1961, com forte e extensa formação de cidadãos no município. Sua criação veio atender à uma demanda de formação profissional numa localidade carente do Estado, concretizando-se a partir de movimentações políticas que viabilizaram tal fato. Tornou-se referência na formação de professores do Estado do Rio de Janeiro, ajustando-se às diversas reformas políticas e educacionais que impactaram a educação no Brasil desde a sua criação, sem perder de vista sua capacidade de captar debates relevantes da sociedade e transformá-los em conteúdo pedagógico tanto para a formação de professores quanto para os demais segmentos da escola, prática ainda adotada e estimulada nos dias atuais. Sobre o engajamento político e pedagógico de profissionais da educação na escola, em capítulo publicado no livro *Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN)*, a professora Rita Vignoli resgata um acontecimento marcante

A participação da comunidade escolar por ocasião da implantação da matriz curricular do curso normal de nível médio, no ano de 2001, foi uma demonstração de espírito de corpo, de luta. Naquela ocasião, a estrutura pedagógica, principalmente do Estágio Supervisionado, foi modificada e gerou protestos. O corpo docente, discente, pais e responsáveis, o corpo administrativo e o Grêmio foram mobilizados para negociações com a Secretaria de Estado de Educação (Vignoli, 2014, p. 175).

Por ser originariamente uma escola de formação de professores, a instituição abrigou todos os segmentos de ensino, desde a educação infantil até cursos profissionalizantes. Era possível o aluno entrar na unidade na educação infantil e sair ao final da educação básica, com a possibilidade de ter passado pelo ensino profissionalizante, se assim o desejasse, e ainda decidir se queria ingressar no Ensino Superior com uma formação adequada ao ambiente que permitiria uma ampla concorrência. Com o passar dos anos e as reformas que se seguiram, os segmentos iniciais deixaram de ser ofertados pela rede estadual e os alunos que ingressam hoje na escola a partir do 6º ano do Ensino Fundamental são oriundos da rede municipal ou de escolas particulares do município.

Atualmente a instituição possui duas etapas da educação básica: Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano, e Ensino Médio, ofertado de modo regular ou profissionalizante para a formação de professores, o Curso Normal. Ela funciona em dois turnos: manhã e tarde. Devido à sua localização numa área central da cidade, recebe alunos de todo o município de São Gonçalo e de alguns municípios vizinhos como Itaboraí e Niterói.

A gestão atual foi eleita democraticamente em 2016¹⁷ e é constituída por 4 diretores e uma orientadora educacional.

A estrutura da escola conta com auditório com 160 lugares, 3 espaços com recursos audiovisuais, refeitório, sala de dança, sala de música, 2 laboratórios de informática, laboratório de química, 2 quadras poliesportivas e 2 salas *maker*, que se inserem no contexto do projeto da *Cultura maker* implementado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, cujo intuito seria oportunizar aos estudantes a o desenvolvimento de novas habilidades no contexto da cultura digital, tecnologia e robótica.

A turma com a qual trabalhei na pesquisa é uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 11 a 15 anos e estava alocada no turno da tarde. A quantidade de alunos na turma era de 17 (dezesete) alunos matriculados, porém o quantitativo que frequentava regularmente girava em torno de 12 alunos. Ela foi formada três semanas após as outras da mesma série, a partir do deslocamento de alguns alunos excedentes que estavam em outras turmas. Essa movimentação tardia gerou alguns transtornos na primeira semana, pois alguns alunos já tinham se habituado aos professores e horários iniciais.

Quando assumi a turma, foram-me direcionadas as disciplinas de Letramento de Língua Portuguesa (com 2 tempos de 50 minutos semanais) e Língua Portuguesa (com 5 tempos de 50 minutos semanais, divididos em 2 dias na semana), totalizando 7 tempos semanais. Porém, em virtude da movimentação de professores feita pela SEEDUC RJ¹⁸ no mês de maio de 2023, os tempos da disciplina de Letramento de Língua Portuguesa foram designados para outro professor. Fiquei assim responsável somente pelos 5 tempos de Língua Portuguesa.

O perfil da turma, em termos comportamentais, aproximava-se ao de um jovem agitado e inquieto, apresentavam todas as características que acompanham esse momento na vida dos pré-adolescentes, como muitas brincadeiras de contato físico que diversas vezes resultavam em agressões e xingamentos, como é frequente acontecer no comportamento de pessoas dessa faixa etária. Eles estão passando pela transição da infância para a adolescência, o que faz com que eventualmente alguns se refiram aos professores como “tios” e “tias” e outros se acostumam ainda com a escrita à caneta, por exemplo. Não se pode esquecer que

¹⁷ As eleições para direção que ocorreriam em 2020 foram adiadas em função da pandemia de COVID 19. A autorização para que aconteçam novas eleições somente foi publicada no primeiro trimestre do ano de 2023, com previsão de novo pleito no primeiro semestre de 2024.

¹⁸ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, órgão responsável por coordenar a educação pública estadual.

esses jovens viveram a pandemia, um processo muito complexo e difícil em suas vidas, com o agravante da falta de estrutura familiar e também dos problemas vividos que eram inéditos para a maioria da população, mesmo a adulta.

Em decorrência desse período desafiador e complexo, desde as primeiras semanas de aulas identifiquei com o auxílio de uma avaliação diagnóstica que parte da turma apresentava uma defasagem de aprendizado de alguns conteúdos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como separação silábica, acentuação de palavras e paragrafação (Figuras 12 e 13). O atraso na aquisição desses conhecimentos pode ser justificado em grande parte pela pandemia do COVID 19, que obrigou a sociedade a fazer isolamento social, e a estes alunos, especificamente, a estudarem remotamente de suas casas através de apostilas fornecidas pela prefeitura do município de São Gonçalo (Figura 14).

Figura 12 – Respostas de alguns alunos à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)

Avaliação Língua Portuguesa - 5º ano

Resposta A1

1) Ditado:

1. <u>porta u chave</u>	5. <u>carreta u carroça</u>
2. <u>divida u tecido</u>	6. <u>parafuso u</u>
3. <u>sangue u sangue</u>	7. <u>câmera u</u>
4. <u>carreta u coração</u>	8. <u>tesouro u tesouro</u>

Resposta A2

Avaliação Língua Portuguesa - 5º ano

1) Ditado:

1. <u>chave u chave</u>	5. <u>carreta u carroça</u>
2. <u>tecido u tecido</u>	6. <u>parafuso u parafuso</u>
3. <u>sangue u sangue</u>	7. <u>câmera u câmera</u>
4. <u>carreta u coração</u>	8. <u>tesouro u tesouro</u>

Figura 13 – Respostas de alguns alunos à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)

Resposta A1

2) Complete as palavras abaixo:

a. Lapica ✓

b. Apou tador ✓

c. Bona rcha ✓

d. Lid o ✓

e. Esto y o ✓

f. Lou N a ✓

g. Me y a ✓

h. Fo m as ✓

Resposta A2

2) Complete as palavras abaixo:

a. Lapier ✓

b. Apo ~~u~~ tador ✓

c. Bo ~~na~~ sla ✓

d. Li ro ✓

e. Esto o ✓

f. Lou ga ✓

g. Me o a ✓

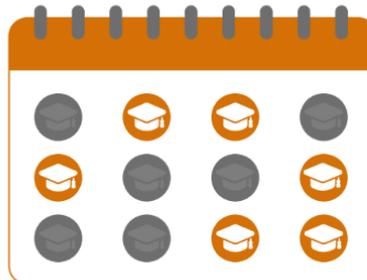
h. Fo mas ✓

Figura 14 – Mapa das desigualdades – Impactos da COVID 19 na América Latina

América Latina

A pandemia fez com que países da América Latina e Caribe fossem afetados por longos fechamentos de escolas, o que gerou impactos no aprendizado de crianças e jovens, evidenciando níveis elevados de pobreza de aprendizagem.

Na região da América Latina e Caribe cada ano de fechamento de escolas representa aproximadamente um ano de aprendizado normal que não foi alcançado ou foi esquecido.



Em 2020 e 2021, a maioria das escolas da ALC passou a metade do ano letivo fechadas*, considerando as aulas realizadas.

*Proporção de semanas escolares por intensidade de fechamento.

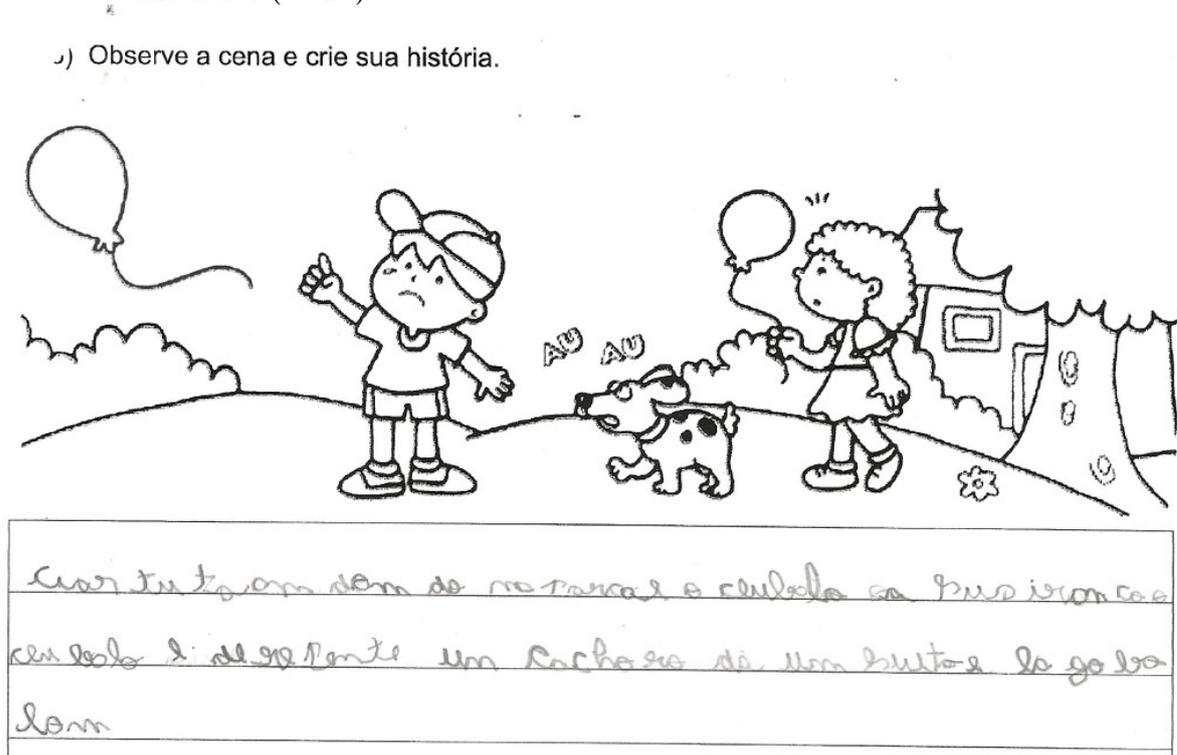
Fonte: Consolidando a Recuperação: aproveitando as oportunidades de crescimento verde. Relatório semestral da região da América Latina e Caribe. Abril de 2022. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial
The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. World Bank, UNICEF, FCDO, USAID, the Bill & Melinda Gates Foundation, and in partnership with UNESCO.
Two Years After Saving a Generation: 2022. The World Bank, UNICEF, UNESCO.

Fonte: Casa Fluminense

Acredita-se que tal defasagem tenha um efeito negativo no processo de letramento literário, de modo geral, e de experiência estética com a poesia, de modo específico, pois a incompreensão das sílabas como unidades sonoras interfere na compreensão do ritmo e dos jogos de palavras e o mesmo pode ser dito da acentuação.

Ainda foi possível observar nessa avaliação que a turma incluía um aluno que estava na fase silábica do desenvolvimento da escrita, como descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), o que significa que ele conseguia representar palavras por meio de sílabas, mas não tinha a capacidade de reconhecer e manipular os sons individuais das palavras. Além disso, ele tendia a copiar os textos de forma mecânica, sem compreender plenamente o que estava escrevendo, caracterizando-se como um aluno copista, conforme observado por Moraes (2009) (Figura 15). A turma também contava com um aluno com diagnóstico de transtorno hiper-cinético¹⁹, cujo comportamento alterava completamente a dinâmica da sala quando estava presente, agitando os demais alunos e muitas vezes necessitando de atenção direcionada (a escola não dispõe de professor de apoio nesse caso).

Figura 15 – Resposta de aluno em fase silábica à avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo (03/23)



Fonte: A autora. Hipótese do texto do aluno “Artur tava andando no parque e o ceu bola(?) a sua irmã e o ceu bola(?) e de repente um cachorro dá um susto e largou o balão.”

A conclusão após a avaliação era de que o processo de letramento literário desses estudantes demandaria recursos diferenciados e especiais, o que é particularmente desafiador quando não há apoio pedagógico especializado.

¹⁹ Crianças imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras. Fonte: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

3.2 As escolhas de procedimentos adotados na Metodologia

A metodologia adotada tem caráter qualitativo, com elementos da etnopesquisa e abordagem no processo ensino-aprendizagem, visando orientar as práticas em situações subjetivas concernentes ao estudo. Essa abordagem engloba as perguntas e/ou hipóteses que foram formuladas antes e durante o processo de pesquisa.

A opção por essa metodologia se justifica em função da mesma proporcionar além de uma formação contínua do professor, a possibilidade de este tornar-se mais familiarizado com o conhecimento que os alunos trazem e produzem em sala, refinando seu olhar para questões que até então passariam despercebidas na automatização cotidiana da escola.

Em um constante diálogo entre a prática de sala de aula e a universidade, o pesquisador é também sujeito no processo e pode problematizar, refletir e participar, além de colaborar na compreensão do contexto educacional no qual está inserido. Como evidencia Alves Ferreira e Brito (2015) em artigo

Nesse sentido, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transmissão informação, segundo Freire (2002, p. 69), “é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. É reflexiva porque busca auxiliar aos participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la. A relevância da reflexão do professor acerca de sua prática converge com o que propõem Carr e Kemmis (1998) quando ressaltam da necessidade de superação da limitada autonomia profissional do professor (Alves Ferreira; Brito, 2015, p. 316).

O *corpus* da análise dos resultados alcançados e produções realizadas também incluiu um levantamento dos hábitos de leitura e escrita dos alunos (Anexo B), realizado antes da implementação da sequência didática, e repetido após a conclusão da produção textual final. O objetivo desse levantamento foi mensurar se o contato com o texto poético ao longo da intervenção teve algum impacto sobre tais hábitos. As respostas obtidas foram analisadas e tabuladas, fornecendo assim um conjunto de dados para a compreensão mais aprofundada dos resultados alcançados.

Também utilizei um diário de campo, que continha o registro dos encontros. Nele constavam os registros da rotina, desabafos sobre a prática docente, inseguranças com as escolhas realizadas e os possíveis impactos da intervenção na vida dos alunos (Figuras 16 e

17). Há uma expectativa de que conforme sua escrita avance, o olhar de professor pesquisador também se refine. Esse diário de campo serviu como esse apoio subjetivado para anotar questões relevantes para a compreensão do processo emocional vivido e que não se tornou parte visível desta dissertação. Alternou entre o papel de guardião da memória das práticas da sala de aula ao de “confidente pedagógico” exercendo com maestria a função emotiva tão necessária para manter a saúde mental da docente-pesquisadora em equilíbrio.

O registro era realizado logo após a aula e a saída dos alunos, para que não houvesse nem interrupções durante a aula e também a quebra no fluxo de pensamento que se mantém após o término da aula. A escrita refletia as emoções e preocupações geradas nas aulas, que eram muito intensas devido à energia natural dos alunos que entraram recentemente na adolescência.

Figura 16 – Registro em diário de campo sobre a rotina em sala de aula

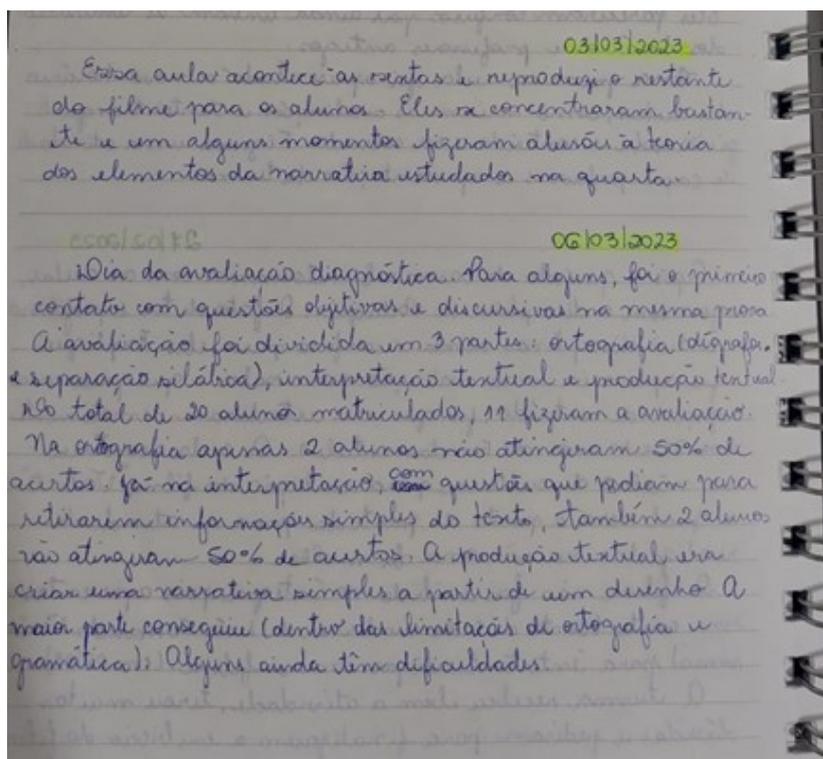
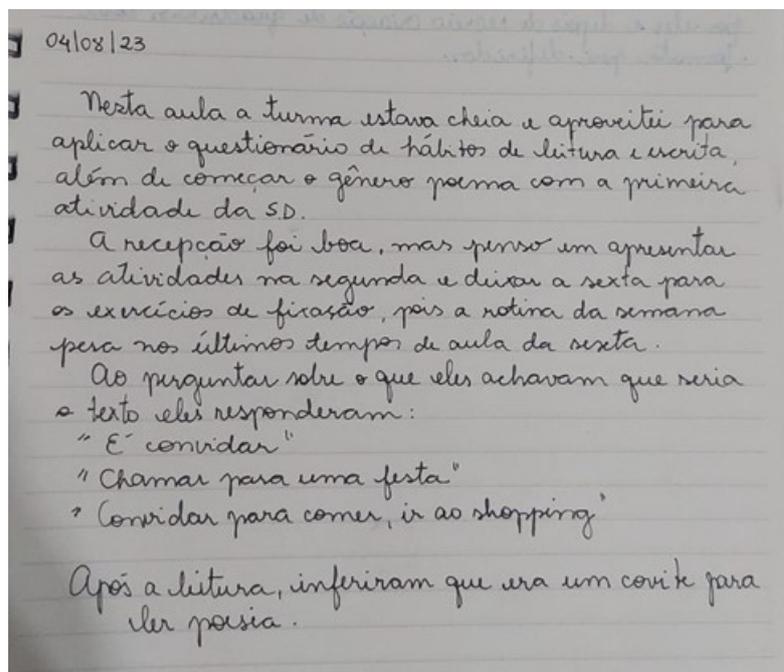


Figura 17 - Registro em diário de campo sobre a aplicação da SD em sala de aula



Essa necessidade de um novo olhar para a sala de aula cotidiana vai além de um mapeamento de problemas e busca de soluções. Esse olhar carrega uma esperança de fazer a diferença na vida escolar dos alunos e apresentar novas perspectivas para o letramento literário. Como explicita Alves Ferreira e Brito

Nesse processo de observação, contudo, registram-se conhecimentos, saberes, experiências, construídos no processo formativo por meio do diário, entendido como instrumento capaz de sistematizar impressões, gestos, falas, significados, produzidos e explicitados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa (Alves Ferreira; Brito, 2015, p. 319).

Para realizar esta dissertação, uma revisão da literatura existente sobre o tema foi conduzida, fornecendo uma base de contextualização e identificação de possíveis lacunas de pesquisa. Nesta revisão, foram explorados diversos estudos, teorias e perspectivas relacionados ao tema em questão, abrangendo uma gama de fontes, desde artigos acadêmicos e livros até dissertações. Posso citar os estudos do professor Sérgio Capparelli que juntamente com Gruszynski e Kmohan (2000) exploraram a relação entre a poesia visual, o hipertexto e a ciberpoesia em três fases distintas, demonstrando a evolução da poesia visual para a ciberpoesia e explorando novas possibilidades de interação e expressão artística no ambiente digital. Também foram referenciados o artigo de Bruno Ciavolella e Nelson dos Santos (2017) no qual são discutidas as práticas de letramento digitais, que exigem desde novas

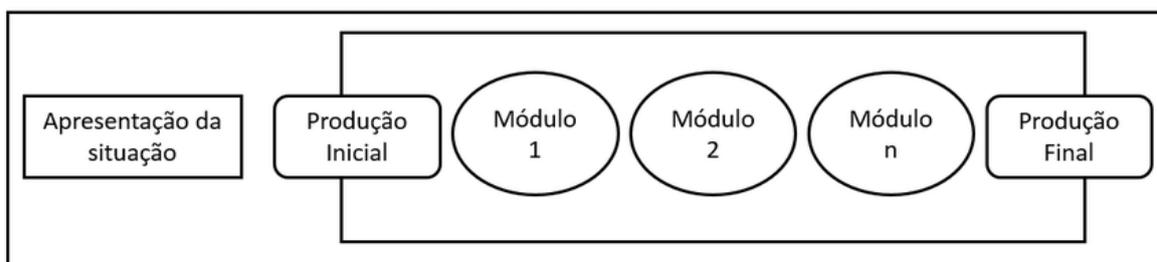
competências dos leitores como a promoção do gosto pela leitura a partir de textos multimodais. Assim como a dissertação apresentada por Isabela Soares ao PROFLETRAS, da FFP – UERJ, em 2020, que oferece uma proposta de pesquisa e intervenção com a poesia visual para o ensino fundamental.

Esse exame permitiu uma compreensão mais efetiva do estado atual do conhecimento sobre as possibilidades dos multiletramentos e da ciberpoesia, além de destacar áreas específicas que carecem de investigação adicional. Ao analisar criticamente as contribuições anteriores, foi possível situar o presente estudo dentro do contexto mais amplo da área de pesquisa, contribuindo assim para definir seu significado e atualidade no campo do ensino da literatura, levando-se em consideração os efeitos do período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid 19 por exemplo, vislumbrando possíveis desdobramentos em sala de aula com a transformação da pesquisa em oficinas e planos de aula para futuras turmas de ensino fundamental.

3.3 A sequência didática

A intervenção pedagógica prevista foi inspirada pela sequência didática proposta por Joaquim Dolz *et al.* (2004) que consiste em atividades ligadas entre si, divididas em módulos e que vão lentamente suscitando o interesse dos alunos no gênero apresentado, de forma que permita o acompanhamento dos progressos individuais e da turma ao longo do processo, como fica ilustrado no esquema a seguir.

Figura 18 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83.

Ao longo da sequência didática, os alunos são conduzidos por uma série de atividades que os desafiam a explorar diferentes aspectos do gênero textual em estudo, como suas

características estruturais, linguísticas e comunicativas. Essas atividades são projetadas de forma a permitir o acompanhamento dos progressos individuais e coletivos dos alunos, possibilitando a avaliação do desenvolvimento de suas habilidades e identificar áreas que necessitam de intervenção ou aprofundamento.

Um dos pontos-chave desse modelo de sequência didática é a ênfase na progressão gradual do aprendizado, que leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos, suas necessidades individuais e o tempo necessário para a consolidação das aprendizagens. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem estruturado e acolhedor, a SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly cria condições favoráveis para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos, ao mesmo tempo em que estimula sua autonomia e criatividade na produção textual, habilidades tão requeridas na proposta que foi lançada.

A opção pelo instrumento da sequência didática deu-se em função da necessidade de criar uma expectativa que poderia interferir também no processo criativo dos alunos, fomentando um ambiente de engajamento e participação ativa nas atividades propostas. Com a implementação dessa abordagem menos convencional, a expectativa era não apenas reduzir o número de faltas e aumentar a frequência dos alunos menos presentes, mas também estimular uma maior interação e colaboração durante as aulas, envolvendo-os de maneira gradual e significativa em todas as etapas do processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que essa estratégia se destacou por sua relativa raridade de uso entre os demais professores da turma, o que a tornou ainda mais intrigante e impactante para os alunos, despertando sua curiosidade e motivando-os a se envolverem mais profundamente com o conteúdo apresentado. A vivência de aulas encadeadas com conteúdos interligados remetia às fases de um jogo ou capítulos de uma série, o que gerou um atrativo a mais uma vez que estabeleceu um diálogo com um universo já conhecido pelos alunos. Segundo Dolz *et al.* (2004),

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos[...] (Dolz *et al.*, 2004, p.83)

A sequência didática (em alguns trechos, abreviamos SD) concebida para a turma apresenta-se esquematicamente da seguinte maneira:

Tabela 1 - Sequência didática

ETAPAS	Especificações das atividades	Tempo previsto
Situação inicial: Apresentação do gênero	1. Apresentação do gênero poético aos alunos através dos textos “Convite” de José Paulo Paes e poema visual “Infinito guiável” de Fabio Bahia	4 aulas de 50 minutos cada
	1.1. Conversa das percepções dos alunos sobre a estrutura do gênero e a temática abordada pelos poemas apresentados (resgate do conteúdo estudado no Ensino Fundamental 1)	
	2. Leitura dos textos “Brincando na terra e Encontros das águas” do livro "Da terra", de Alberto Rodrigues; com atividades de compreensão e interpretação das estruturas dos textos poéticos e da linguagem utilizada para a comunicação - descrição no texto	5 aulas de 50 minutos cada
	2.1. Conversa ou expressão oral sobre as impressões vivenciadas a partir dos textos e da atividade	
Produção inicial	3. Leitura de textos poéticos (escolhidos pelos alunos) do autor Sérgio Capparelli no livro “Poemas para jovens inquietos” e atividade de interpretação de texto	2 aulas de 50 minutos cada
Módulo 1	4. Apresentação de coletânea de poesia visual na sala de tv. Conversa das impressões sobre os textos selecionados (descrição no texto)	3 aulas de 50 minutos cada
	5. Produção de poesia visual a partir de temas propostos após a leitura do livro “Caderno sem rimas da Maria” do autor Lázaro Ramos.	2 aulas de 50 minutos cada
Módulo 2	6. Apresentação da ciberpoesia na sala de tv - seleção de ciberpoemas produzidos por alunos de outra escola disponível no Youtube	3 aulas de 50 minutos cada
Produção Final	7. Apresentação das ferramentas para produção de ciberpoemas (Oficina de ciberpoesia) na Sala Maker.	12 aulas de 50 minutos cada
	8. Atividade de releitura para ciberpoemas da poesia visual produzida pelos alunos	
	9. Proposta de produção de poesia visual e ciberpoesia para exposição no Portal da Consciência e redes sociais da escola.	
Avaliação	10. Conversa e relato das impressões sobre a atividade e apresentações na exposição	3 aulas de 50 minutos cada

3.3.1 Sequência didática – Apresentação

A sequência didática proposta foi inserida no planejamento bimestral da turma e intercalada com o conteúdo curricular sugerido pela SEEDUC/RJ.

Na sequência iniciada no terceiro bimestre em 04 de agosto de 2023 (o bimestre iniciou em 24 de julho de 2023, porém a SD intercalou-se com o restante dos conteúdos do 3º e foi concluída no 4º bimestre), as aulas de apresentação (1 e 2) tiveram o objetivo de familiarizar os alunos com os diferentes formatos do texto poético. As aulas foram centradas na leitura e não em atividades práticas, na medida em que os alunos tiveram um tempo maior de contato com os textos sem a interferência ou direcionamento da professora, para que eles pudessem criar suas próprias inferências, se colocarem perante os textos, resgatarem memórias e simplesmente fruírem a leitura. Como esperado em uma turma de sexto ano, boa parte da aula foi ocupada com orientações individualizadas para auxiliar na compreensão tanto do tempo demandado como da postura necessária para realizar a leitura de forma silenciosa minimizando interferências nas leituras dos demais colegas. No caso do poema visual, a proposta foi instigá-los a despertar o interesse para a imagem formada pelos versos e sua relação com o poema e o título.

Foram apresentados os poemas “Convite” de José Paulo Paes (Anexo D) e o poema visual “Infinito guiável” de Fábio Bahia (Figura 19).

Figura 19 - Poema visual “Infinito guiável”, do autor Fábio Bahia



Como nesta aula a turma estava com muitos alunos presentes, apliquei primeiramente o questionário de hábitos de leitura e escrita (Anexo A). A recepção foi boa e responderam sem maiores dificuldades (Figura 20).

Sobre as respostas do questionário, cabem ressaltar algumas análises dos dados levantados. Foram 14 (catorze) questionários respondidos por 8 (oito) meninos e 6 (seis) meninas. A faixa etária dividia-se em três alunos com onze anos, oito alunos com doze anos e três alunos com catorze anos. As perguntas foram separadas em dois blocos: o primeiro, que tratava sobre os hábitos da escrita, e o segundo, sobre a leitura.

Quatro alunos afirmaram que nunca escrevem fora da escola. No entanto, um número igual de alunos escreve duas ou mais vezes por semana. Seis alunos se destacam por escrever todos os dias fora do ambiente escolar. Esses resultados indicam que, embora a escrita fora da escola não seja tão comum quanto a leitura, um número notável de alunos se engaja regularmente nessa prática,

A questão “Você costuma ler fora da escola?” foi respondida afirmativamente por 11 (onze) alunos e somente 3 (três) responderam que não têm esse hábito. Contudo, ao responderem a questão “Com que frequência você costuma ler?”, somente 1 (um) aluno dos 3 (três) que afirmaram não ler fora da escola marcou que não lia “nunca”, os outros 2 informaram que liam “1 vez por semana”. Conclui-se que apesar de conversarmos antes de responderem ao questionário e ter explicado que a leitura e a escrita poderiam ser de qualquer natureza e em qualquer momento, ao que parece para esses dois alunos a leitura somente seria válida se fosse em grande quantidade ou constante.

Também chamou a atenção o fato de que a frequência de leitura entre os alunos varia consideravelmente. Um aluno mencionou que nunca lê fora da escola. Cinco alunos costumam ler uma vez por semana, enquanto quatro alunos leem duas ou mais vezes por semana. Outro grupo de quatro alunos tem o hábito de ler todos os dias.

Alguns títulos que surgiram quando questionados “Você leu algum livro recentemente? Qual?” foram *Crepúsculo*, *O médico e o monstro*, *A menina que roubava livros*, livro sobre animais e livro de poesia do irmão. Os demais responderam negativamente ou não lembravam os títulos.

Figura 20 – Respostas dos alunos ao questionário de leitura de escrita

2. A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

F) Você costuma ler fora da escola sim () não

G) Com que frequência você costuma ler fora da escola?

() nunca () 1 vez por semana mais de uma vez por semana () todos os dias

H) O que você lê fora da escola?
Revistas e livros.

I) Com que objetivos você lê em sua vida cotidiana?
Para passar o tempo e a ambiente.

J) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?
Sim, há sim.

K) Você leu algum livro recentemente (parte ou inteiro)? Qual ou quais?
O médico e o médico

2. A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

F) Você costuma ler fora da escola sim () não

G) Com que frequência você costuma ler fora da escola?

() nunca () 1 vez por semana () mais de uma vez por semana todos os dias

H) O que você lê fora da escola?
Contos de crianças?

I) Com que objetivos você lê em sua vida cotidiana?
Compreender melhor os conteúdos

J) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?
Não

K) Você leu algum livro recentemente (parte ou inteiro)? Qual ou quais?
Sim um livro de poesia de meu irmão

Ao iniciar então a apresentação dos poemas e perguntar sobre o que tratava o primeiro poema após a leitura do título (Convite) assim responderam: “É convidar”; “chamar para uma festa”; “convidar para comer, ir ao shopping”.

Após a leitura do poema, eles entenderam que se tratava de um convite para ler poesias. Interessante observar que a percepção majoritária dos alunos remete a fazer coisas prazerosas, o que será confrontado no final da leitura do poema quando eles identificaram que também pode ser prazeroso o ato de ler.

No caso da poesia visual na aula seguinte, que aconteceu em 07/08, nos deslocamos para a sala de TV em outro bloco da escola. A dinâmica proposta foi apresentar o poema sem o título e pedir para que cada um tentasse adivinhar o título que o autor deu para o poema. As tentativas passaram pela imagem da bicicleta como “Caminhando na bike”, “Uma bicicleta” e até uma irônica “Minha bicicleta minha vida”; fazendo alusão ao programa governamental de financiamento de casas populares. Após as tentativas, fiz uma nova leitura com eles e perguntei se reconheciam a forma presente na bicicleta (o símbolo do infinito). Apenas um

aluno mencionou a forma. Nesse momento revelei o título do poema “Infinito guiável” e pedi para pensarem sobre se fazia sentido com o texto e a figura apresentada. Eles gostaram bastante desse exercício e pediram para repetirem com outro poema. Prometi que faria na aula seguinte pois o horário já tinha acabado.

A aula seguinte aconteceu na biblioteca. Foram lidos os textos “Brincando na terra” e “Encontros das águas” do livro “Da terra”, de Alberto Rodrigues (Figura 21). Esse livro tem a proposta de resgatar tradições regionais do autor, que é maranhense, bem como trabalhar a questão da memória e da ancestralidade através do texto poético. A proposta da atividade da produção inicial foi não somente revisar a identificação das rimas, associação com novas palavras que rimam e construção de novas rimas na composição de textos versificados (de forma oral após a leitura em voz alta dos poemas), mas também permitir que partindo da estrutura do poema, os alunos expressassem seus sentimentos e emoções ligados à memória.

Figura 21 – Poemas “Brincando na Terra” e “Encontros das águas”, do livro Da Terra, de Alberto Rodrigues



A memória foi o fio condutor escolhido para os trabalhos pois ligou-se ao tema do Portal da Consciência neste ano comemorativo dos 20 anos da lei 10.639/03, promulgada no dia 09/01/03, cujo texto prevê a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar da temática “história e cultura afro-brasileira”, além da criação do dia da Consciência Negra no dia 20/11. Tratarei, mais adiante, apenas para contextualizar a citação neste trabalho, deste projeto

multidisciplinar da escola e como sua proposta permitiu a expressão da emoção dos alunos diante de temas tão sensíveis como os abordados na educação antirracista.

Como forma de incentivar os alunos a resgatarem e explorarem suas próprias memórias e transformá-las em expressões poéticas, foi solicitado que escrevessem sobre sua lembrança mais antiga da infância, aquela que permanecia vívida em suas mentes desde os primeiros anos. Durante essa atividade, aqueles que se sentiram à vontade compartilharam oralmente suas memórias com a turma, ao término da escrita. Foi inspirador observar como alguns aspectos da infância, como a idade em que se quebrou um braço, ou o primeiro brinquedo que receberam, evocaram uma forte identificação entre alguns alunos. Isso gerou uma série de diálogos que despertaram a empatia e aproximação entre eles com algumas situações vivenciadas e habituais da infância como rotinas de brincadeiras, locais do município que são conhecidos por concentrar crianças e oferecer entretenimento para elas.

Observar o desdobramento desse resgate de memórias proporcionado pelos poemas lidos foi muito enriquecedor e me fez resgatar Cecília Bajour (2012) que diz

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los (Bajour, 2012, p. 23).

Esse exercício não apenas os incentivou a refletir sobre suas próprias experiências infantis, mas também proporcionou um espaço de compartilhamento e construção de vínculos interpessoais, algo até então inexistente ou difícil de se observar nas aulas de Português. Ao compartilharem suas memórias mais pessoais, os alunos não só se conectaram entre si, mas também perceberam as semelhanças e diferenças em suas experiências individuais, enriquecendo assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sua expressão oral e gestualidade.

3.3.2 Seqüência didática – Produção inicial

A produção inicial foi a primeira atividade prática da SD que aconteceu na aula de 16/10, já no 4º bimestre. Na sala de leitura da biblioteca, os alunos receberam exemplares do

livro “Poemas para jovens inquietos” do autor Sérgio Capparelli e foram estimulados a fazerem a leitura e a escolherem um poema para a atividade (que eles desconheciam no primeiro momento). Na segunda aula, após o recreio, eles informariam em voz alta o título do poema escolhido e contarem brevemente sobre o que se tratava.

A atividade consistiu no destaque do tema do poema e uma produção de um desenho que representasse esse tema, dando início já a um processo de tornar visual significados de palavras e textos. O primeiro aspecto que chamou a atenção dos alunos foi a tipografia dos títulos dos poemas que, propositalmente, não seguiam um padrão e imediatamente instigava os alunos a fazerem correlações entre o título e o poema (Figura 22). Cabe ressaltar que eles se inspiraram na tipografia dos títulos para comporem os seus primeiros poemas visuais em algumas atividades que seriam passadas adiante e que duas alunas pediram para fazerem o empréstimo do livro na biblioteca da escola para terminarem de fazer algumas leituras que ficaram incompletas e treinarem as letras e formas que seriam usadas nas atividades que se seguiriam. Esse interesse das alunas é importante registrar, pois indica o quanto a leitura despertou interesse e engajamento nas atividades.

Figura 22 – Exemplos da tipografia dos títulos dos poemas no livro “Poemas para jovens inquietos” de Sergio Capparelli



Muitos preferiram escrever ao invés de verbalizar suas impressões pois estavam com vergonha de “uma resposta errada” na frente da turma. Destaquei uma das respostas da atividade na qual o aluno escolheu o poema “+ QUE PERFEITO” (Figura 23) e tentou manter

a tipografia do título. Ao confrontar a resposta com o poema em si, percebe-se que o aluno conseguiu interpretar adequadamente a temática abordada e resumiu visualmente um texto cuja estrutura era até então pouco ou nada conhecida (Figura 24).

No momento da exposição oral para a turma sobre a atividade realizada ele não conseguia externar o que havia feito. Questionei o porquê de ter utilizado um violão para representar o poema e ele disse que o poema parecia uma música enquanto estava lendo. Nesse momento, os demais alunos procuraram o poema nos seus exemplares e após a leitura do mesmo feita em voz alta por uma outra aluna, muitos concordaram que parecia mesmo uma música. Considero relevante que eles tenham percebido uma sonoridade tão expressiva nesse poema cujo jogo de rimas não é tão evidente. Deduzi que o aluno em questão fez uma associação da palavra harmonia com a música. Ao final percebi que um simples jogo de rimas já remete à musicalidade, na percepção dos alunos.

Figura 23 – Poema “+ QUE PERFEITO”, de Sérgio Capparelli

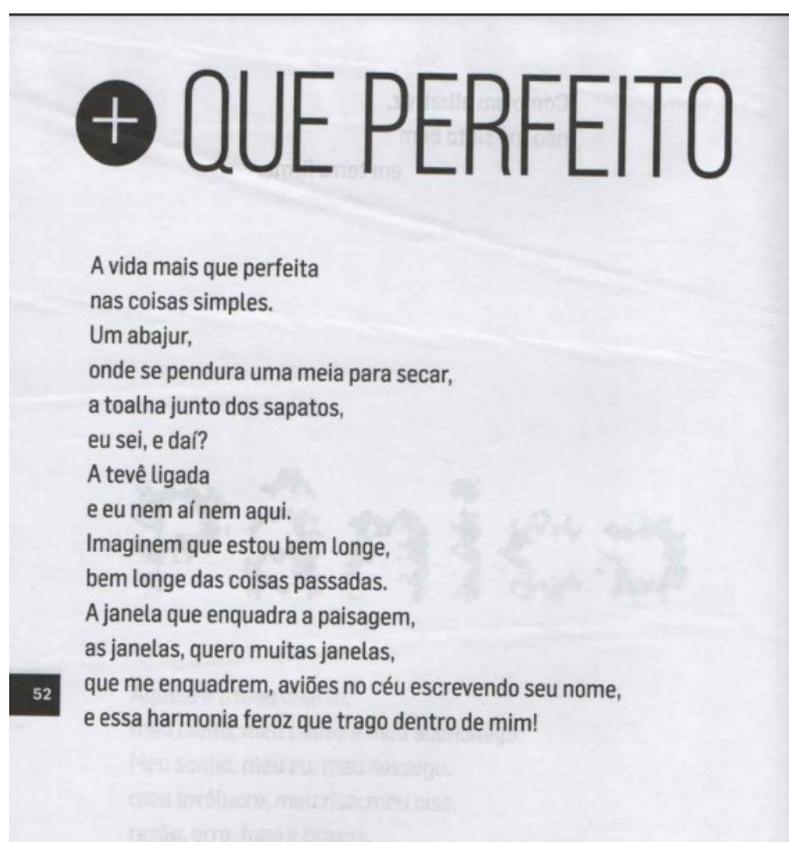
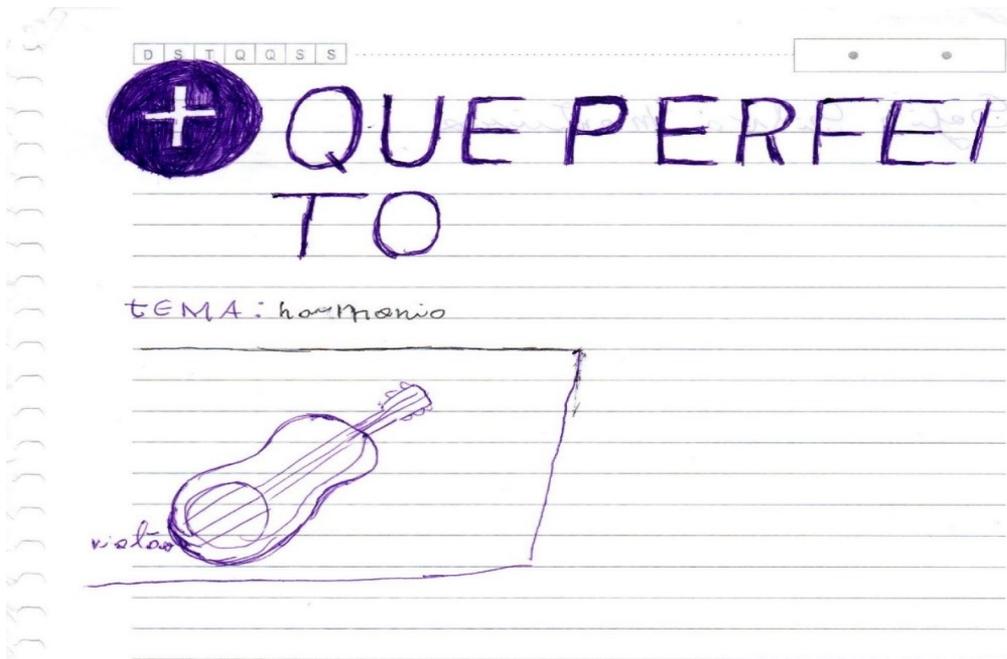


Figura 24 - Resposta dada à atividade de ilustração do poema



3.3.3 Sequência didática – Módulo 1

No módulo 1, iniciei os trabalhos com os poemas visuais com um intervalo de 1 semana após a atividade inicial e previa o reconhecimento por parte dos alunos da poesia visual como uma forma válida de poesia. Os alunos foram expostos a uma seleção dos poemas visuais: “Seringa”, “Mundo-pião” (Anexo D) e “Missão: clipe” (Anexo E), todos do poeta Fábio Bahia que podem ser encontrados no perfil do referido poeta na plataforma Instagram, na sala de audiovisual da escola. Essa apresentação dos poemas foi acompanhada de comparações entre os poemas que foram apresentados na aula anterior, com versos e estrofes definidos.

Aqui cabe ressaltar um comportamento que a atividade instigou nos alunos que era o de tentar adivinhar sobre o que se tratava o poema apenas pelas formas que eles apresentavam. Como se fosse uma “disputa”, eles gritavam apressados o nome da forma assim que havia a troca de um poema para outro. Nesse momento, retomo o que fala Roberta Souza quando diz que o aluno pode encarar o jogo poético como um jogo. Só que no caso da poesia visual, as formas do poema tomam o lugar que seria ocupado pelas rimas no poema “tradicional”.

Figura 25 – Alunos em aula ilustrada por poemas visuais no Instagram

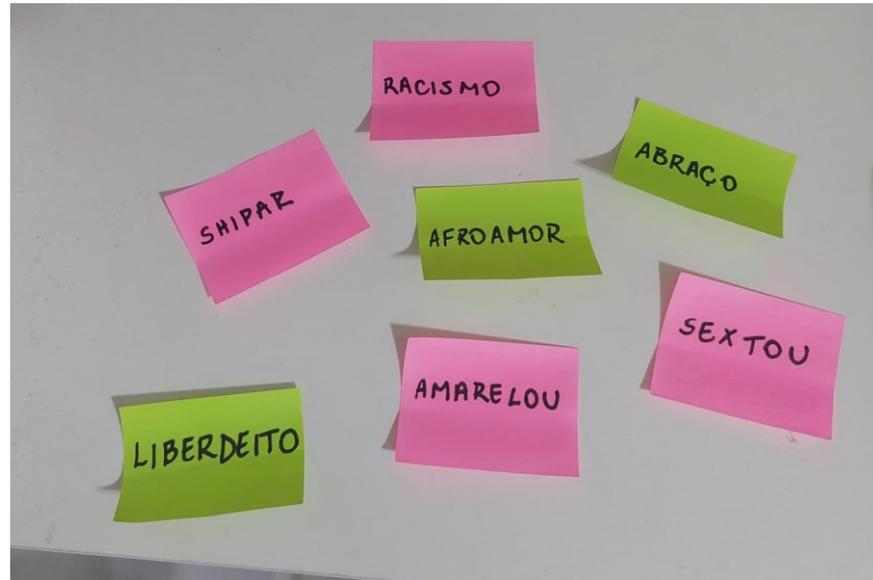


Neste momento, o objetivo principal era o de captar as impressões dos alunos a partir de poemas visuais contemporâneos que tratassem do universo juvenil, além de suscitar reflexões muito salutares como as que surgiram com o poema “Seringa” (Anexo E), por exemplo. A proximidade com a pandemia que vivenciaram e a temática das vacinas e imunização despertaram neles memórias desse período culminando em relatos de pessoas próximas vacinadas e não vacinadas. Aproveitei para salientar o caráter reflexivo e social da literatura que permite levantar críticas de toda natureza ao chamar a atenção de leitores para diversos temas, atingindo públicos diferentes.

Na aula seguinte iniciei com leitura e projeção na tv do texto “Jirmão” do livro “Caderno sem rimas da Maria” (Anexo G), de Lázaro Ramos. Essa narrativa cativante e encantadora mostra uma menina fascinada com as descobertas que realiza a cada palavra nova que aprende (ou cria). O livro é centrado em neologismos criados pela personagem principal e nos permite fazer reflexões sobre nossa própria língua e como nos relacionamos em muitos momentos de maneira corriqueira e banal com nosso idioma. Todo esse universo de (re)descoberta da língua estreita a relação entre o aluno e o texto literário proposto.

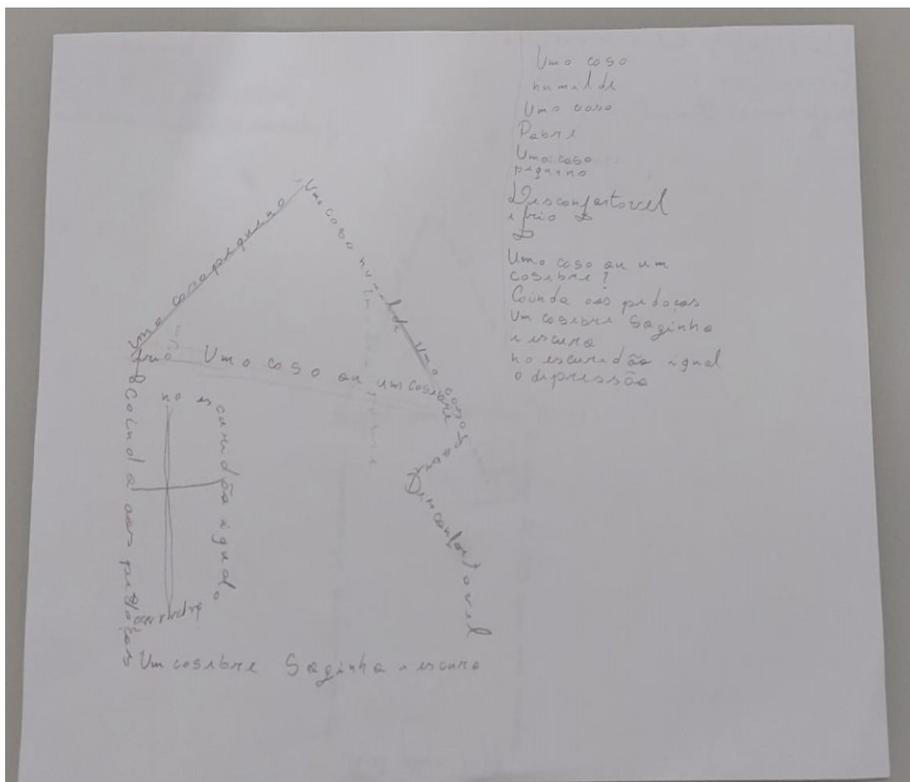
Após explicar o conceito de neologismo e como ele se ligava ao texto, os alunos foram desafiados a criar uma poesia visual a partir das palavras contidas em pedaços de papel que foram sorteados, contendo neologismos e substantivos. Algumas dessas palavras eram neologismos contidos no livro (Figura 26).

Figura 26 – Palavras que serviram de tema para as produções



Entretanto surgiram algumas dificuldades com essa atividade. Eles já haviam realizado uma atividade prévia, como um treino, cujo tema era a figura de uma casa. Então eles elaboraram um texto poético para fazer a composição da casa (FIGURA 27). Na nova proposta, eles teriam que criar tanto a forma como o texto, baseados nas palavras sorteadas por eles, às quais eles atribuiriam significados.

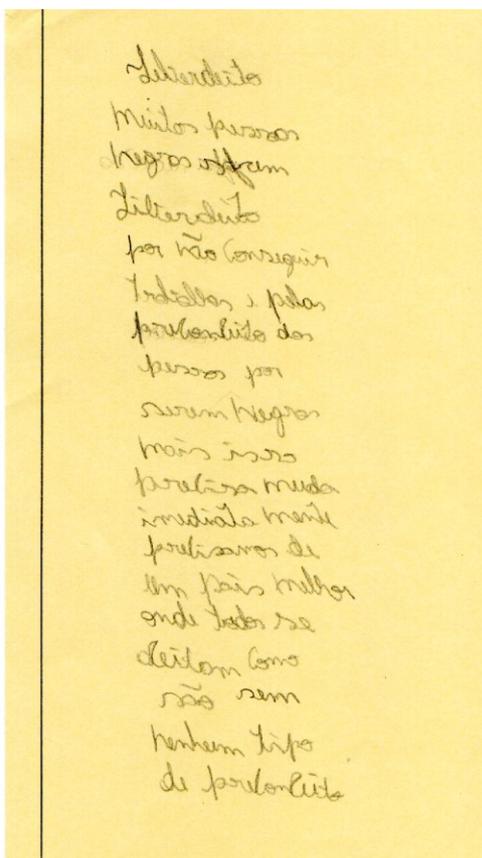
Figura 27 – Detalhe de atividade de treino de poesia visual com o tema CASA



Para além da possível dificuldade imposta, a turma estava muito agitada e dispersa nesse dia, não somente na minha aula, mas nas aulas de outros professores, segundo relatos dos docentes. Tentei ajudá-los na concentração com uma outra leitura de poema sob a justificativa de inspirá-los na escrita. Alguns conseguiram recuperar a atenção para finalizarem a atividade, ainda que com dificuldade, mas um grupo ainda se manteve disperso.

No exemplo que aparece na Figura 28, a aluna criou um poema com o neologismo escolhido porém não avançou para o poema visual, que era a proposta da atividade. Ao ser questionada sobre o significado que atribuiu à palavra que escolheu “liberdeito”, respondeu que *“era uma mistura de liberdade e preconceito”*. Pedi para me explicar melhor e ela continuou: *“são as pessoas que são livres, têm liberdade mas são negras e muito pobres e por isso sofrem preconceito e não conseguem emprego”*. Pedi para que entregassem as atividades ao final da aula mas a maioria não conseguiu finalizar ou entregaram as folhas em branco.

Figura 28 - Resposta dada à atividade de criação de poema visual a partir de neologismos



* Transcrição da Figura 19:

Liberdeito
 Muitas pessoas
 Negras sofrem
 Liberdeito
 por não conseguir
 trabalhos e pelos
 preconceitos das
 pessoas por
 serem negros
 mais isso
 precisa muda (sic)
 imediatamente
 precisamos de
 um país melhor
 onde todos se
 deixam como
 são sem
 nenhum tipo
 de preconceito

3.3.4 Sequência didática – Módulo 2

O módulo 2 aconteceu após duas semanas (em 27/10) em função da necessidade de alternar os conteúdos do currículo do 6º ano que não se relacionavam diretamente com a SD proposta. O último módulo antes da produção final foi a apresentação da ciberpoesia e de suas características. Essa apresentação partiu de uma provocação aos alunos para imaginarem a produção da última aula (poema visual) de maneira que ele tivesse movimento, cores e sons. O objetivo era que eles apreciassem os poemas e pudessem analisar suas características e o que as diferenciavam das demais formas poéticas. Para essa aula não foi pedida nenhuma atividade prática além da apreciação dos poemas selecionados, pois a aula seguinte seria a apresentação das ferramentas para criarem os ciberpoemas.

Foi apresentada uma coletânea de ciberpoemas criados por alunos do 5º ano da Escola Gracinha (Figura 29) e disponibilizados no canal da escola na plataforma Youtube. Convém ressaltar que a opção de exibir produções de alunos mais novos se deu pela vontade de incentivá-los e encorajá-los com o conteúdo novo. Eles já haviam visto uma seleção de poemas concretos de poetas renomados. A intenção agora era mostrar textos mais acessíveis e permitir que eles avançassem nas reflexões, internalizações e produções conforme fossem estimulados para tal e estivessem seguros de seus amadurecimentos literários. Os vídeos foram bem recebidos e os alunos demonstraram empolgação para elaborarem seus próprios ciberpoemas. Durante a exibição era possível ouvir cochichos e sussurros de poemas que gostaram e de como fariam os seus próprios. As músicas escolhidas pelos autores dos poemas da coletânea para compor a edição dos vídeos que eles assistiram também contribuíram para a empolgação dos alunos.

Figura 29 – Ilustração de trecho do vídeo “Cyberpoemas do 5º ano D”



Fonte: Youtube

3.3.5 Sequência didática – Produção final

Na semana seguinte, trabalhamos com o livro “Cadernos de rimas do João”, também do autor Lázaro Ramos. O livro retrata a jornada do protagonista João que descobre “a sua voz” através da poesia. Com um olhar sensível para manter a escrita no limiar entre a linguagem acessível para os mais jovens e a exploração da subjetividade que somente o texto poético é capaz de fazer, o autor nos transporta para muitas reflexões sobre amor, família, amizade e identidade. A leitura deste livro não se deu de forma integral e foram escolhidos alguns poemas para suscitar a reflexão e debate sobre a temática antirracista, além de estimularem a criatividade nos alunos.

Inicialmente perguntei se alguém gostaria de fazer a leitura em voz alta para a turma (os arquivos PDFs foram disponibilizados nos computadores deles, pois estávamos na Sala Maker) mas ninguém se prontificou. Selecionei os poemas “Prólogo” onde o autor introduz o leitor no universo do texto poético, seguido de “Meu mundo em rimas” (Figuras 30 e 31) e

finalmente terminamos com o poema “Mãe”, este último escolhido por um dos alunos impelido a realizar a leitura em voz alta.

Figuras 30 e 31 – Trechos dos poemas trabalhados em sala



Fonte: Livro Caderno de rimas do João, p. 4 e 5

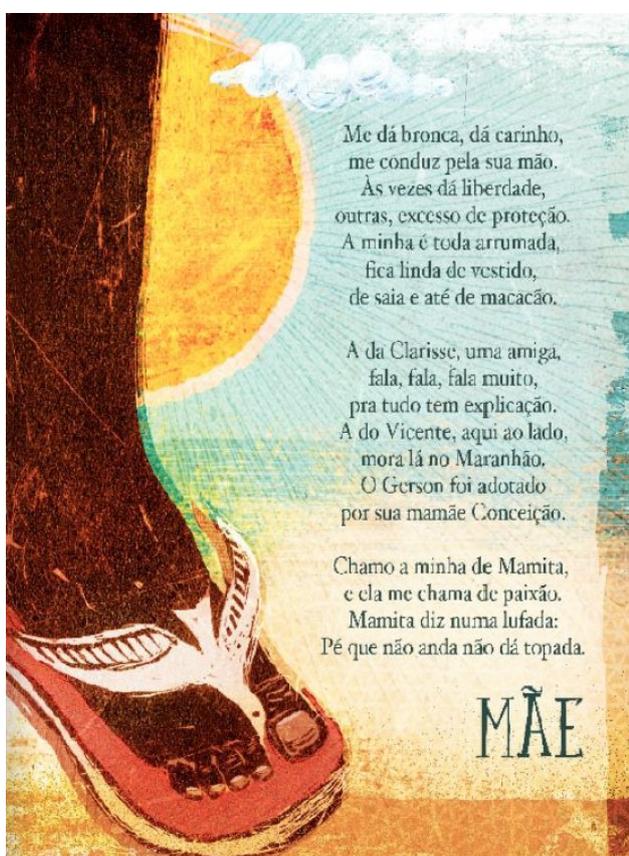
Para justificar a opção pela leitura coletiva, trago aqui a contribuição de Helder Pinheiro sobre a leitura de poemas em voz alta na sala de aula, que considera a prática indispensável muitas vezes. Diz Pinheiro

[...] alguns poemas são captados mais profundamente após a realização oral. [...] A prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto de sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores. (Pinheiro, 2018, p.30;32).

Apesar da defesa comprometida da leitura oral, Pinheiro não ignora que a questão é controversa e traz vozes divergentes da prática em questão. Contemporiza afinal que “determinados poemas pedem um certo clima. Em um ambiente de descontração, de barulho, eles podem não ser apreciados no que têm de melhor” (Pinheiro, 2018). Caberia então ao professor identificar (ou organizar) o ambiente e momento adequados para que o poema pudesse ser lido em voz alta.

Retomando a atividade, iniciei a leitura em voz alta do primeiro poema, Prólogo, e fiz pausas para que eles internalizassem o texto. Ao final, eles aplaudiram espontaneamente. “Vai mais uma, professora”, uma aluna pediu. Perguntei novamente se alguém queria ler e nenhuma resposta afirmativa. Prossegui com o poema “Meu mundo em rimas” e como este era mais curto, fiz uma leitura mais demorada para que eles apreciassem o jogo de palavras criado. Após essa leitura, um dos alunos pediu para ler um poema. Ele escolheu o poema “Mãe” (Figura 32) e foi aplaudido pelos colegas quando finalizou.

Figura 32 – Poema Mãe – escolhido pelo aluno para leitura coletiva



Fonte: Livro **Caderno de rimas do João**

A conversa sobre os poemas que sucedeu a leitura não teve muita interação por parte dos alunos, porém eles escutaram atentos aquilo que ouviam. Foi pedido que fizessem uma releitura (uma recriação) dos poemas visuais escritos anteriormente para o ambiente virtual. Eles poderiam animar em ambiente virtual os poemas já criados no papel nas semanas anteriores baseados no livro “O caderno sem rimas da Maria” ou criarem novos poemas visuais baseados na leitura do outro livro. Na aula seguinte já seriam apresentadas as

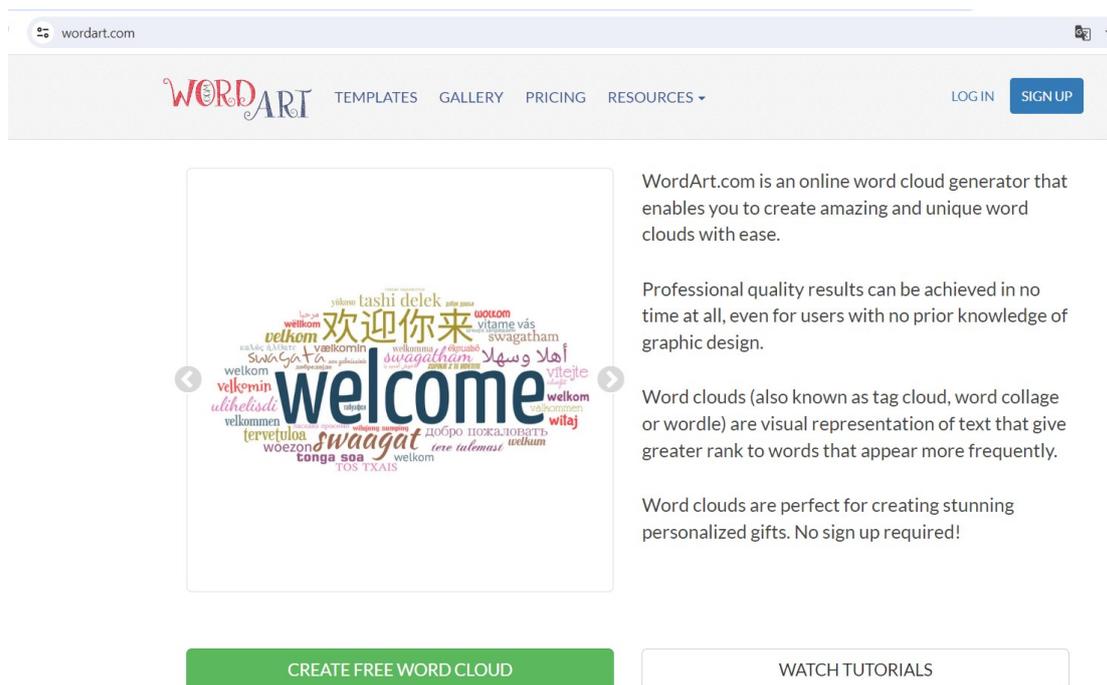
ferramentas/plataformas que eles utilizariam para a criação dos ciberpoemas. O objetivo era fazer com que eles se concentrassem nas inquietudes provocadas pelas leituras e pela temática proposta e fizessem um rascunho com calma em casa (físico, analógico) para ser trabalhado nas oficinas. Para essa atividade eles escolheram fazer novos poemas visuais, talvez muito inspirados tanto pela leitura coletiva quanto pela temática abordada nos poemas.

Narro a seguir algo que me chamou atenção após a conversa sobre a necessidade de projetos que promovam a luta antirracista (tema presente nos dois livros utilizados), que aconteceu após a leitura dos três poemas. Havia uma mesa com quatro alunos negros. Um deles que tinha 14 anos ficou bastante emocionado, com lágrimas nos olhos inclusive, enquanto eu explicava os efeitos do racismo na nossa sociedade e como isso afetava a autoestima dos jovens negros. Confessou para mim e os demais da mesa em tom de voz mais baixo que já havia passado por uma situação de abordagem policial truculenta, o conhecido “enquadro” e como havia se sentido na ocasião. Após seu relato eu disse que a poesia servia para isso, além de outras coisas: para dar voz a esse sentimento que muitas vezes naturalizamos ou não nos permitimos sentir. Ele foi acolhido pelos colegas e rapidamente mudaram de assunto para não serem percebidos, no que eles consideravam como posição vulnerável, pelo restante da turma.

As aulas seguintes do módulo foram aulas práticas, no molde de oficinas, que permitiram aos alunos a familiarização com as ferramentas digitais que possibilitaram a criação de seus próprios ciberpoemas. Para tanto, fiz uso da plataforma digital *Wordart.com* (Figura 33), do programa de criação de apresentações Microsoft PowerPoint e da rede social Instagram.

A escolha pela nuvem de palavras criada pelo site *Wordart.com* deu-se pela facilidade de acesso do site assim como de sua utilização quase intuitiva, o que agilizou as oficinas em um período tão corrido quanto o último bimestre, com provas e projeto da escola para finalizarem.

Figura 33 – Interface do site de criação de nuvem de palavras *Wordart.com*



Fonte: wordart.com

Além disso, a plataforma Instagram é a segunda mais utilizada pelos jovens dessa faixa etária (11-14 anos), conforme a pesquisa TIC Kids Online Brasil lançada em 03/05/2023, conduzida pelo Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) e do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR).²⁰ Em consulta oral na sala, realizada ainda no primeiro semestre de 2023, todos os alunos presentes informaram que possuíam perfil no Instagram, o que facilitaria a utilização das ferramentas da própria rede social com a alimentação de dados e exposição virtual dos trabalhos.

O primeiro contato com a plataforma *Wordart.com* ocorreu sem maiores dificuldades. Eles aproveitaram produções feitas ao longo do ano para testarem as funcionalidades da criação de nuvem de palavras como alteração de fontes, cores e formatos possíveis. Essa oficina ocorreu na sala maker da escola, com os *Chromebooks*²¹ que ficam na própria sala. Ter a experiência de utilizar um aparelho para cada aluno (FIGURA 34) foi para muitos mais inusitado do que a oficina em si, o que também fez com que o aproveitamento fosse bem satisfatório.

²⁰ Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

²¹ Computador portátil em tamanho reduzido com acesso à internet e armazenamento de dados em rede.

Figura 34 - Alunos em aula na sala Maker construindo ciberpoemas



No decorrer das aulas os alunos puderam perceber que o processo de elaboração de um poema não ocorre para todos da mesma maneira. Além disso também observaram que a animação desse poema era algo que precisava de tempo para que saísse da maneira como gostariam. Aqui preciso situar a atividade no período decorrido do 4º bimestre, que habitualmente abriga as exposições do projeto anual da escola, bem como as provas e avaliações finais. Ainda conseguimos utilizar 2 tempos que foram cedidos da aula de letramento de língua portuguesa para finalizarem os ciberpoemas.

Após alimentarem o site WordArt.com com os textos escritos e gerarem a nuvem de palavras no formato desejado (Figura 35), eles exportaram essa imagem para o programa Microsoft Powerpoint a fim de colocarem as animações e músicas, transformando-a em vídeo. Esse momento foi especialmente prazeroso para eles pois puderam reproduzir as músicas nos celulares para comporem o vídeo. Trabalhar com música(s) permitiu com que eles ficassem relaxados e o fluxo criativo se desenvolvesse à medida que era estimulado com diversos estímulos artísticos.

Em seguida eles publicaram no perfil na rede social Instagram “Vitrine de trabalhos” (Figura 36) criado exclusivamente para a divulgação desses trabalhos. No Instagram eles incluíram as músicas e sons que finalizaram a composição do ciberpoema.

Cada composição foi impressa para a exposição junto com os outros trabalhos da escola (Figuras 37 e 38), assim como um QR code que quando escaneado pelo celular levava ao perfil do Instagram para o respectivo ciberpoema. (Figuras 39, 40, 41 e 42)

Figura 37 – Mural produzido pelos alunos para exposição no Portal da Consciência

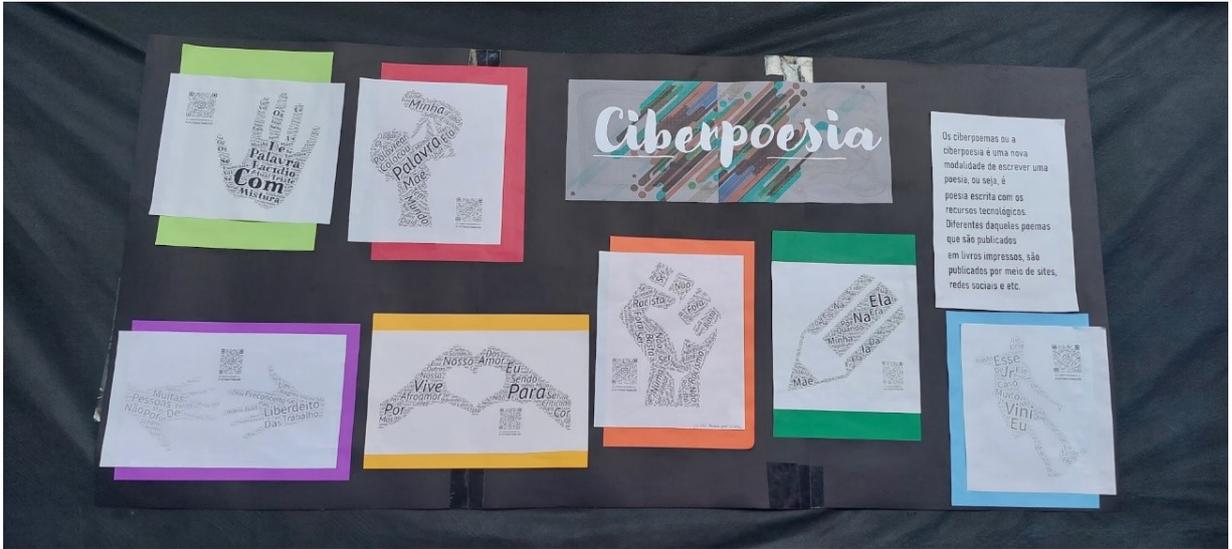


Figura 38 – Exposição das ciberpoesias criadas pelos alunos



O encerramento da SD se deu com a exposição dos trabalhos físicos na escola e em ambiente virtual, além das redes sociais da escola. A seleção, preparação e divulgação dos trabalhos que foram apresentados teve a participação ativa dos alunos da turma. Estas aulas ficaram próximas à culminância do projeto anual do coletivo *Portal da Consciência*, que ocorre anualmente próximo ao dia 20 de novembro. No ano de 2023 essa culminância ocorreu na semana de 16/11 a 29/11, com a apresentação das ciberpoesias no primeiro dia. O Portal, como chamamos, é um coletivo formado por professores e demais profissionais da escola que aborda questões antirracistas nas diversas disciplinas ao longo do ano.

Ele foi criado em 2006 sob a demanda da lei 10.639/03 por alguns professores da escola que entenderam que o currículo fornecido pelo Estado não contemplava a lei. Algumas questões envolvendo situações de racismo na escola também motivaram a construção do projeto; o que antes era uma iniciativa tímida de alguns docentes com o passar dos anos foi abraçado pela escola como projeto anual. Hoje em dia todas as turmas têm pelo menos um professor envolvido com o Portal e a temática antirracista é trabalhada ao longo do ano letivo, com a exposição de alguns trabalhos na semana da Consciência Negra em novembro.

3.3.6 Sequência didática – Avaliação

A análise das produções e interações das atividades propostas é uma das etapas previstas da sequência didática e é de suma importância, para que haja uma avaliação ainda com a intervenção em curso (atividades intermediárias), a fim de identificar as dificuldades apresentadas durante o processo e se a didática prevista está adequada às necessidades educacionais dos alunos.

Após as exposições, conversamos sobre as atividades realizadas: quais mais gostaram, como se sentiram nas leituras e nas produções dos seus próprios poemas e também como se sentiram com a exposição de seus trabalhos na escola e nas redes sociais. Nessa aula poucos alunos estavam presentes devido ao encerramento do bimestre. As respostas foram coletadas em conversa em sala de aula e transcritas a seguir.

Tabela 2 – Conversa avaliativa sobre as atividades

Professora:	Como última atividade para fazer com vocês eu tenho algumas perguntas sobre a exposição que vocês fizeram na quinta-feira passada no Portal
Professora:	Todos conseguiram explicar seu poema para as pessoas que visitaram os trabalhos?
A1:	Eu expliquei
A2:	"Eu expliquei para 3 pessoas" (respondeu orgulhoso)
Professora:	"A3? Conseguiu apresentar o seu poema para outras pessoas?"
A3:	"Consegui"
Professora:	"E como vocês apresentaram para as pessoas além de mim?"
A2:	"Eu pareci uma batata" "Fiquei parado um tempo mas depois expliquei"
Professora:	"E como foi isso?"
A3:	"É porque é difícil escrever sobre sentimentos. E depois explicar o que você escreveu é mais difícil ainda porque tem que olhar na cara da pessoa"
Professora:	"E como foi a experiência de vocês de criar a poesia?"
A2:	"Muito legal"
A1:	"Eu fiz isso tia, eu fiz de novo na minha casa, mexendo no notebook." "Tia, depois eu te mostro a poesia"
Professora:	"E qual foi a importância do Livro sem rimas da Maria, e o livro de rimas do João, os que a gente leu, para vocês fazerem a poesia? Eles ajudaram?"
A1:	Inspiração
A3:	Inspiração
Professora:	"Mas vocês conseguiriam fazer os poemas sem a leitura dos livros?"
A2:	"Sim"
A3:	"Mais ou menos" "Eu tirei da minha mente"
A1:	"Mais ou menos"
Professora:	Então o livro ajudou, mas a poesia vai partir da leitura que vocês fazem e do sentimento de vocês. "O quanto vocês colocaram das experiências da vida de vocês na poesia?"
A1:	"Tudo"
A2:	"Zero"
A3:	"Muito"

A avaliação feita pelos alunos foi positiva, considerando as dificuldades encontradas ao longo do ano. Para muitos, o “trabalho” representou uma superação de algumas dificuldades como falar em público, por exemplo, além da necessidade de entrarem em contato com seus sentimentos e subjetividades para conseguirem expressá-los em forma de texto.

Identifiquei que dois alunos fizeram o trabalho cumprindo toda a proposta para a criação dos ciberpoemas. Porém não se habilitaram para explicarem oralmente durante a

Exposição por medo de serem julgados ou sofrerem *bullying* de alunos de outras turmas. A justificativa foi a carga emotiva que colocaram no poema e que não queriam se expor para os alunos de outras turmas. A necessidade de superação da vergonha ou medo nas apresentações públicas ainda é uma barreira a ser transposta por alguns. Mas também ainda é necessário divulgar o trabalho com o texto poético como acessível e possível a todos, livre de amarras ou preconceitos. Afinal é uma constante nas escolas que o trabalho com os poemas perca a força pelo julgamento e estigma que o gênero sofre quando não é devidamente trabalhado em sala de aula.

Outros alunos se sentiram muito bem explicando seus trabalhos para alunos de turmas diferentes. O fato de as pessoas poderem “curtir” os poemas na plataforma Instagram trouxe uma familiaridade prazerosa para esses alunos-autores.

Encerramos a conversa com um lanche combinado previamente e com uma promessa por parte dos alunos de procurarem mais textos poéticos durante as férias para leitura.

Em uma conversa que tive com os outros professores da turma no último Conselho de Classe do ano foi um consenso que o rendimento da turma melhorou após o início da intervenção pedagógica. A concentração na leitura dos textos não literários também aumentou significativamente.

Para mim foi uma experiência ímpar. Eu nunca duvidei do poder do impacto que um texto poético possui. E como educadora que já trabalhou com a poesia na educação infantil, sabia que era um texto que reunia todos os elementos não só para atrair a atenção dos alunos, como também despertar neles a capacidade crítica, a sensibilidade estética e a empatia.

Obviamente este trabalho ainda renderá frutos se houver uma continuidade por parte dos colegas, com essa turma em específico e com outras que se beneficiarão da experiência adquirida pela docente com a pesquisa aqui finalizada. Um exemplo prático de mudança na minha prática pedagógica a partir da intervenção realizada, foi adotar nas minhas aulas, em todas as turmas independente da série, o hábito de iniciar a aula com uma poesia no quadro; sugestão dada pela professora Mairce Araújo que acolhi com gratidão e satisfação. Alguns alunos esse ano já trazem sugestões de poemas que leram e que gostariam de compartilhar com os colegas nesses minutos iniciais da aula.

A intervenção mostrou que a poesia, além de um veículo de expressão pessoal, pode ser um agente transformador na educação, promovendo o desenvolvimento integral do estudante ao conectar emoções, pensamentos e valores de maneira profunda e significativa. A poesia tem o potencial de transformar a visão do mundo dos leitores, tornando-se uma ferramenta essencial para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo explorar novas formas de trabalhar com os multiletramentos literários, com ênfase no fazer poético e suas diversas possibilidades, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. A intervenção pedagógica foi planejada e executada com o intuito de avaliar como (e se) a ciberpoesia pode ser uma ferramenta eficaz para ampliar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, promovendo atividades e leituras que propiciassem uma experiência literária envolvente e significativa.

Além das questões inerentes à fase da vida em que muitos se encontram, que por si só já são desafiadoras, esses alunos carregam as consequências da educação remota por causa do distanciamento social causado pela Covid19. Os danos desse período ainda serão calculados pois reverberarão até o Ensino Médio ou, talvez, durante um período muito mais extenso, afinal, de certo modo, não se pode mensurar o alcance de tais danos. Contudo, identificou-se que ao longo do ano de 2023 suas habilidades sociais, cognitivas e comportamentais foram se refinando e no término do referido ano, já era possível enxergar uma turma de jovens muito promissora.

Existe uma preocupação dos professores de línguas e literatura acerca do esvaziamento do currículo do Ensino Fundamental e Médio sobre o contato que o aluno tem com o texto literário. Esse quadro fica ainda mais preocupante quando observamos mais atentamente determinados gêneros literários, como é o caso do gênero poético.

Estudar os conceitos e, principalmente, acionar a prática de multiletramentos com textos multimodais para atrair a atenção dos alunos foram alguns dos desafios propostos e permitiram que o projeto tomasse vários contornos possíveis, sempre considerando a professora/pesquisadora no papel de mediadora do conhecimento e os alunos no papel de coautoria em seus processos de aprendizagem.

Os resultados indicam que o texto poético, e mais especificamente o ciberpoema enquanto gênero literário digital, oferece diversas possibilidades de engajamento dos alunos com a literatura. A interatividade e colaboratividade inerentes a esse formato permitiram que os estudantes se tornassem autores das obras, explorando sua criatividade e autonomia a partir de recursos simples, mas com imenso alcance de pessoas.

Conforme discutido por Freire *et al.* (2010), a ciberpoesia é uma nova expressão poética do nosso tempo, que integra linguagens multimidiáticas e promove uma interação

ativa entre o autor e o leitor. Essa característica foi essencial para estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo.

A utilização de hipertextos que carregam as suas vivências cotidianas e de interesse e recursos multimodais, como sons, vídeos e animações, também se mostrou eficaz na ampliação das habilidades de multiletramento dos alunos, muitos deles que tiveram seu primeiro contato com outras mídias digitais diferentes do celular, por causa da intervenção pedagógica realizada.

A capacidade de navegar entre diferentes mídias e textos, estabelecendo conexões e construindo significados, é uma habilidade muito valorizada e requerida na era digital. De acordo com Katherine Hayles (2009), a literatura eletrônica aproveita as capacidades e contextos fornecidos pelos computadores, permitindo uma experiência literária mais rica e diversificada. Nesse sentido, a poesia digital não apenas amplia as possibilidades expressivas da linguagem literária, mas também desenvolve diversas competências para a participação plena na sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante observado foi a contribuição da poesia para o desenvolvimento do letramento literário e digital. A abordagem pedagógica utilizada na pesquisa valorizou a experiência subjetiva dos alunos com os textos poéticos, incentivando a reflexão crítica e a expressão pessoal. Como ressaltado por Magda Soares (2003), o letramento literário é fundamental para a formação de leitores críticos e capazes de apreciar a complexidade das obras literárias. Ao integrar elementos multimodais e promover a interação com o texto, potencializamos essa formação, preparando os alunos para os desafios do mundo digital e globalizado.

Cabe ressaltar que a temática da memória em favor da educação antirracista apresentada pelo coletivo Portal da Consciência, proporcionou reflexões e internalizações de experiências e vivências até então desconhecidas pelos alunos. Apesar de conhecerem e presenciarem as práticas de racismo presentes na sociedade, eles nunca tiveram a chance anteriormente de transformar essas reflexões em produções.

A análise dos dados coletados durante a intervenção pedagógica revelou que a maioria dos alunos demonstrou uma melhora em suas habilidades de leitura e escrita. A participação ativa nas atividades propostas, como a criação e exposição de ciberpoemas, assim como as sugestões para a composição dos mesmos, contribuiu para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

Além disso, a experiência de trabalhar com textos multimodais e digitais proporcionou um maior interesse dos alunos, que relataram uma maior motivação pelas aulas não só de

Língua Portuguesa como de outras disciplinas; fato este que foi confirmado pelos outros professores da turma ao relatarem como eles estavam mais articulados nas suas respostas.

Em termos práticos, a pesquisa também destacou a importância de utilizar tecnologias digitais de forma integrada ao currículo escolar. A abordagem dos multiletramentos, conforme discutido por Rojo (2012), é essencial para atender às demandas da educação contemporânea, que exige uma preparação dos alunos para interagir com diferentes tipos de textos e mídias, sem perder sua autonomia e pensamento crítico.

À medida em que a tecnologia avança, tudo torna-se mais homogeneizado, frio e impessoal. As ações são substituídas por comandos - ou *prompts*, já que o inglês enquanto língua materna dos avanços tecnológicos adentra e se torna uma realidade no dia a dia das pessoas independente do país em que elas residam.

"Usar" a poesia para quebrar ou questionar esse padrão em que os alunos se encontram é subverter a lógica da uniformização, já que a matéria-prima do poema é justamente as subjetividades que se encontram: a do autor e do leitor.

Não poderia deixar de mencionar as palavras da professora Ivanda Maria Silva que diz que "ensinar literatura é revelar ao aluno novos caminhos nas contínuas travessias rumo a experiências literárias significativas, para que o discente consiga enxergar o mundo com outras lentes (Silva, 2023, p. 132)". Eu tinha isso em mente quando me propus a trabalhar com o texto poético de forma que os meus alunos conseguissem acessar seus sentimentos e reflexões a partir desse texto.

Portanto, a pesquisa realizada aponta para uma realidade em que a poesia e os textos literários digitais podem ser uma intervenção pedagógica eficaz e ao mesmo tempo atraente no Ensino Fundamental, especialmente em contextos de alta conectividade digital e pouco acesso a recursos e mídias diversificados. A utilização de gêneros literários digitais como a ciberpoesia não apenas enriquece a experiência literária dos alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida no século XXI.

Neusa Sorrenti (2013) afirma ser possível trabalhar com o texto poético sem ser leitor de poesia. E de fato é. Afinal não somos consumidores de todos os tipos textuais que apresentamos e ensinamos aos alunos. Porém, ao falarmos de poesia, existe um sentimento genuíno que transparece em nossa voz na leitura ou mesmo nas conversas sobre poemas. Aquele arrepio que sentimos quando um poema desnuda nossa alma. A sensação de pertencimento e de empatia que confere ao leitor de poemas todas as características de alguém que "tem nas mãos todo o sentimento do mundo" numa citação ousada a Drummond. Espera-

se que o fato de não ser um leitor não impeça os professores de proporcionarem um maior contato dos alunos com os textos poéticos.

A partir dos resultados obtidos, a expectativa é a continuidade e expansão das práticas pedagógicas em outras turmas do Ensino Fundamental, que integrem os multiletramentos e as TDICs, contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e preparados para os desafios de um mundo que exige cada vez mais pessoas com múltiplas habilidades.

Por fim, é imperativo assegurar que os alunos tenham acesso aos textos literários em sua forma íntegra, e não apenas a excertos de livros didáticos. O acesso digital, ainda dificultado ou negado para uma boa parte do alunado, deve ser facilitado para que todos possam usufruir das possibilidades educativas oferecidas pela tecnologia. Permitir que esse aluno acesse o texto poético e outros gêneros literários digitais, é não somente promover a inclusão como garantir um direito básico, já reivindicado por Antonio Candido (2011).

Nesse sentido, o papel do professor como autor e mediador do material didático é fundamental para identificar e transformar as lacunas existentes no currículo e assegurar uma formação literária mais completa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES FERREIRA, M. da C.; BRITO, T. T. R. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 311-332, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/852>. Acesso em: 11 maio 2023.

BACELAR, Jorge. **Poesia Visual**. Universidade da Beira Interior, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BAHIA, Fabio. **Quem não ama essas magrelas?** Salvador, 15 set. 2023. Instagram:@poema.concreto. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxNflu6LCQ2/>. Acesso em: 31 maio 2024.

_____. **Missão: clipe (Trilíngue)**. Salvador, 02 jun.2021. Instagram:@poema.concreto. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CPna0wBDJ8_/?img_index=1. Acesso em: 31 mai.2024

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Manoel. **O Livro das Ignorâncias**. São Paulo: Alfaguarra, 2016.

BELTRAMIM, Alessandra Oliveira dos Santos. **Literatura eletrônica e multimodalidade: novas leituras, novos leitores e novos modos de ler**. Maringá: Ed.PUCRS, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Português**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/155-textos-digitais-multimodais-de-forma-colaborativa-entre-os-alunos?highlight=WyJlc2NyaXRhIiwY29sYWJvcml0aXZhIiwZNXNjcml0YSBjb2xhYm9yYXRpdmEiXQ==> Acesso em: 03 dez. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 13 mar. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPPARELLI, Sérgio. **Poemas para jovens inquietos**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

CAPPARELLI, S.; GRUSZYNSKI, A. C.; KMOHAN, G. Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia. **Revista Famecos**. Porto Alegre, nº 13, dezembro 2000. p. 68-82.

CASA FLUMINENSE. Mapa da desigualdade – Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwsPCyBhD4ARIsAPaaRf0ydI77TVPnZX9JOTJ2_mXjosD5PxCqoMnSe4cUpT02DcftCHu2dJAaAvyzEALw_wcB. Acesso em: 31 maio 2024.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Delamar José Volpato Dutra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DIAS, A. V. M.. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: Roxane Rojo; Eduardo Moura. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. **Novos paradigmas da literatura: uma leitura sobre a poesia na era do texto digital**. 2015. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, R.; RODRIGUES, O. C ; LOPES, S. C. ; COSTA, S. L. ; DANTAS, A. C. ; CRUZ, K. . **Ciberpoesia: um híbrido infinitamente colaborativo**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1, 2010.

GABRIEL, Martha. **Educação na era digital: conceitos, estratégias e habilidades**. 2. ed. Barueri: Editora Atlas, 2023.

GARCIA, Cíntia; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELICIO, Rosane de P. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 123-146.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier/ Ricardo Buchweitz. Passo Fundo: UFP, 2009.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Trad. e Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Aprender e ensinar com textos, 4).

PAES, José Paulo. Convite. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2011.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. **Revista da FACED**, Bahia, nº 05, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PEREIRA, Isabela Soares. **A poesia visual na formação de leitores**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFLETRAS) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. São Paulo: Pallas, 2015.

_____. **Caderno sem rimas da Maria**. São Paulo: Pallas, 2018.

RODRIGUES, Alberto. **Da Terra**. Campinas: Editora Mostarda, 2024.

ROJO, R. H. R. (Org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Ivana. M. M. Ensino de literatura na era das mídias digitais: e agora, professor(a)? *In: SUASSUNA, Livia. (org) Literatura e Educação: temas em interface.* Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. *Educ. Social, Campinas*, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, R. V. P. A.. A poesia: instrumento de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anuário de Produção de Iniciação Científica**, v. 1, p. 163-171, 2007.

TEIXEIRA, L; SOUSA, S. M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. **Apoema:** língua portuguesa 6º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TODOROV, Tzvetan [2007]. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

UERJ. *Roteiro para apresentação de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.* Org. Simone Faury Dib, Neusa Cardim da Silva. Colab. Kalina Rita Oliveira da Silva, Rosane Lopes Machado. 2. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012. 142 p.

VIGNOLI, R. S. S. Memórias do IECN: um espaço de formação de professores. *In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAUJO, Mairce da Silva. (Org.). Experiências na formação de professores:* memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

XAVIER, Henrique Piccinato. **A evolução da poesia visual:** da Grécia antiga aos infopoemas. *Significação*, 17, 2002. p. 161-190.

ANEXO A – Formulário da pesquisa sobre livro didático

Uso do livro didático na rede pública de ensino

Este questionário trata do uso do livro didático de Língua Portuguesa na rede pública de ensino. Está dirigido para profissionais de Letras que ministram aulas de Português, Letramento de LP, Produção Textual e Literatura.

As respostas são sigilosas e você só informará um email para contabilização da pesquisa. As respostas serão utilizadas para fins acadêmicos, no âmbito da pesquisa "O gênero poético no Ensino Fundamental: ampliando habilidades de leitura e escrita por meio do multiletramento literário", desenvolvida pela professora Samanta Kelly Abreu Vianna da Cunha sob orientação da Prof. Dra. Iza Terezinha G. Quelhas no âmbito do Programa de Pós Graduação PROFLETRAS na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP UERJ).

Sua resposta é muito importante para nós. Qualquer dúvida, estamos à disposição no e-mail samantakelly@gmail.com

NÃO ESQUEÇA DE CLICAR EM "ENVIAR" NA ÚLTIMA PÁGINA

samantakelly@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Concorda em continuar? *

Sim

Não

ANEXO B - Questionário sobre escrita e leitura na vida cotidiana

Idade: _____
Sexo: () feminino () masculino

1. A ESCRITA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

A) Você costuma escrever fora da escola?

() nunca () 1 vez por semana () mais de 1 vez por semana () todos os dias

B) O que você escreve fora da escola?

C) Tem algum tipo de diário pessoal?

D) Quem lê o que você escreve fora da escola?

E) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? Sabe o que elas escrevem ou para que escrevem?

2. A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

F) Você costuma ler fora da escola () sim () não

G) Com que frequência você costuma ler fora da escola?

() nunca () 1 vez por semana () mais de uma vez por semana () todos os dias

H) O que você lê fora da escola?

I) Com que objetivos você lê em sua vida cotidiana?

J) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?

K) Você leu algum livro recentemente (parte ou inteiro)? Qual ou quais?

CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO		ENSINO FUNDAMENTAL	
6º Ano Língua Portuguesa			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	BIMESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	1º	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, caracterização do campo circulação e recepção de textos jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.
	2º	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	1º BIMESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	2º	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º BIMESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Elementos notacionais de escrita/ morfossintaxe
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Semântica Criação
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º BIMESTRE	Análise linguística/semiótica	Sintaxe
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	4º BIMESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	4º	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe

HABILIDADES
(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
HABILIDADES
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo; afirmativo e negativo.
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
HABILIDADES
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
(EF06LP10) Identificar antígrafos nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
HABILIDADES
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.

ANEXO D – Poema “Convite”

Convite

José Paulo Paes

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio

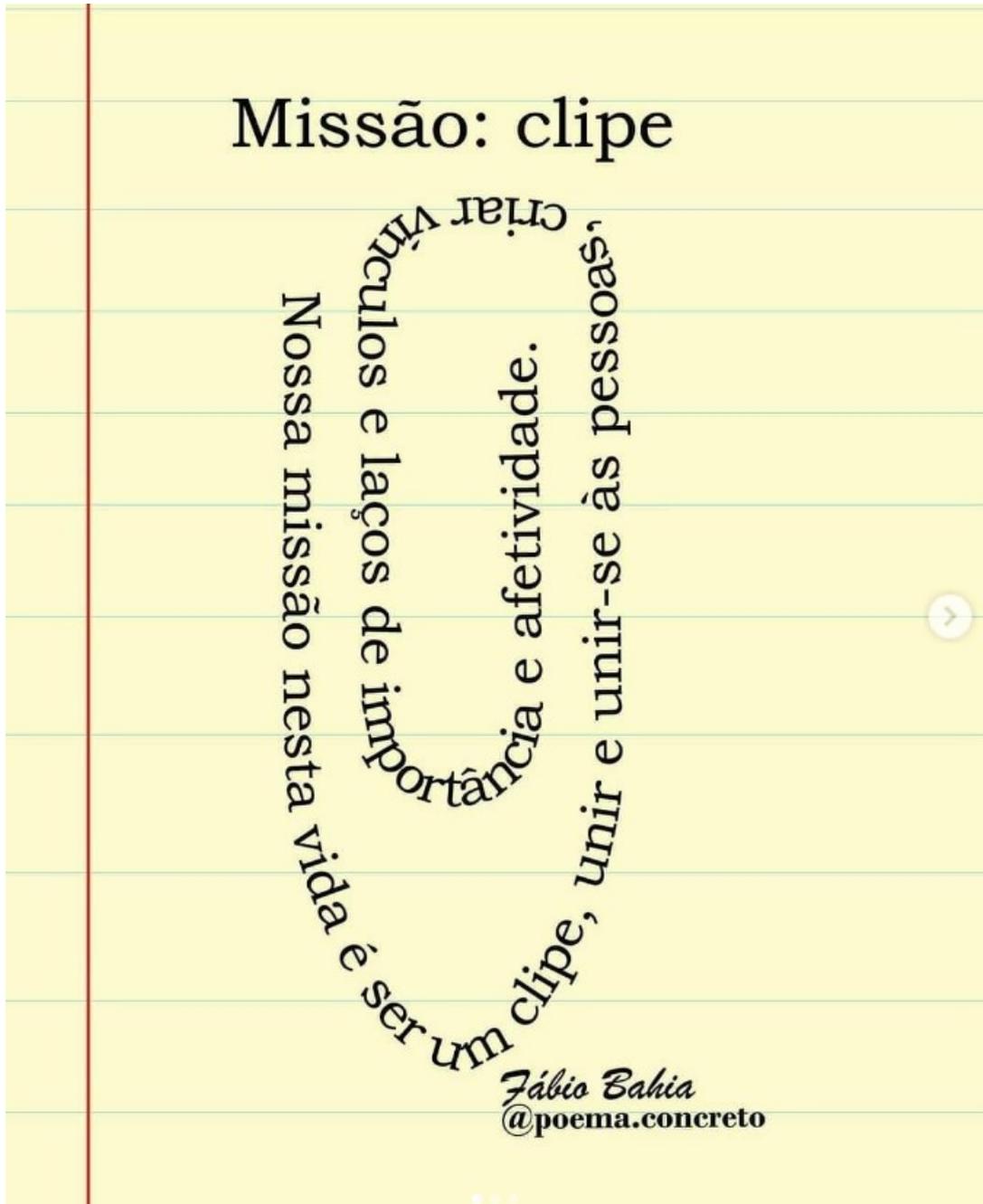
que é água sempre nova.

Como cada dia

que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

ANEXO F - Poema Visual “Missão Clipe”



ANEXO G – Poema “Jirmão” do Livro *Caderno sem Rimas da Maria*, de Lázaro Ramos



ANEXO H – Capa do Livro “Poemas para Jovens Inquietos”



ANEXO I – Capa do Livro *Caderno sem Rimas da Maria*

ANEXO J – Capa do Livro *Caderno de Rimas do João*