

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**RAQUEL MATOS MACIEL**

**DA POESIA CONCRETA AOS JOGOS VIRTUAIS. UMA ESTRATÉGIA LÚDICA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E EJA**

**RIO BRANCO  
2019**

**RAQUEL MATOS MACIEL**

**DA POESIA CONCRETA AOS JOGOS VIRTUAIS. UMA ESTRATÉGIA LÚDICA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E EJA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

Área de concentração: Linha 2 – Texto e Ensino

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO  
2019

RAQUEL MATOS MACIEL

**DA POESIA CONCRETA AOS JOGOS VIRTUAIS. UMA ESTRATÉGIA LÚDICA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E EJA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

Aprovada em, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva- Orientadora  
Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Profa. Dra. Liliane Lemos Santana Barreiros (membro externo)  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

---

Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha  
Universidade Federal do Acre – UFAC (membro interno)

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, que como refúgio e força esteve presente nessa minha trajetória. À minha mãe, Izabel Cabral de Matos, que com seu incentivo, dedicação e apoio sempre demonstrou a importância da educação. Ao meu querido irmão, Marcos Matos (in memoriam), que tanto fez por mim ao longo da sua vida. Aos meus filhos, Israel Levi, Paulo Weinberger e Pedro Henrique, pela paciência e carinho – vocês são a minha motivação para seguir em frente.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Os meus mais sinceros agradecimentos a Deus, porque com sua infinita bondade me ajudou a chegar até aqui. Aos meus pais, pela dedicação, incentivo e amor incondicional – principalmente minha mãe, que foi minha mantenedora durante todo o meu mestrado.

À minha irmã Mídia Matos, pois se ela não tivesse pago minha inscrição para realizar a prova do mestrado, talvez eu não estivesse agora escrevendo essas linhas de agradecimento.

À minha irmã Ana Cláudia Matos, a mais linda, mais inteligente e mais brava da família, pois com muito empenho comprou inúmeros livros que foram imprescindíveis para fomentar minha pesquisa.

Ao meu irmão Marcos Matos (in memoriam), que foi um pai tanto para mim como para meus filhos, pois, através de seu constante auxílio, não mediu esforços para que eu tivesse a possibilidade de chegar até esta etapa da minha vida.

Aos meus irmãos Márcio Jader (in memoriam), Mário Júnior, Mirna Matos e Sheila Cristina, pelo amor, carinho e apoio constantes. Aos homens mais preciosos, lindos e amados da minha vida – meus filhos Israel Levi (que tanto chorava pedindo atenção, assim como, em sua inocência de criança, dizia constantemente que iria denunciar minha ilustríssima orientadora à polícia, pois sua mãe estava sendo escravizada), Paulo Weinberger e Pedro Henrique, por serem os melhores motivos das minhas conquistas.

Gratidão à minha Amora Precília, pelas longas madrugadas de estudo compartilhadas, por ser uma amiga leal e presente. Não posso deixar de agradecer também a todas as minhas “Amoras Desorientadas”, que com cada jeitinho peculiar de ser, fizeram das nossas aulas momentos únicos.

Ao meu irmão e amigo em Cristo, Alcione Erart, por todo zelo, estímulo, encorajamento e pelas tão importantes sugestões. Agradeço-te por ser a prova que Deus envia as pessoas certas nos momentos mais incertos das nossas vidas, tua amizade representa o cuidado de Deus para comigo, gratidão!

À minha orientadora, Dra. Rosane Garcia, pela bondade, paciência e constante contribuição para que esta pesquisa se tornasse realidade. Obrigada por acreditar que eu conseguiria concluir este trabalho, e pela incessante disposição em me ajudar. A todos os professores do ProfLetras que, por meio de seus conhecimentos e empenho, garantiram o alcance de meus objetivos. Obrigada por podermos compartilhar de inúmeras festas temáticas ao término de cada etapa desse mestrado, vocês são magníficos!

Ao programa de mestrado Profletras e à Universidade Federal do Acre – UFAC, pela parceria e por tornar-me uma profissional mais qualificada.

## RESUMO

Este trabalho tem o intuito de apresentar estratégias com atividades interativas que possibilitem um estudo reflexivo do texto poético, demonstrando o poema como leitura prazerosa e formadora de saberes. Dessa maneira, esta pesquisa denota uma ação interventiva realizada através de atividades sobre o gênero poema, com alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), módulo IV do ensino fundamental (EJA II), em uma escola pública de Rio Branco – Acre. Como objetivo geral do trabalho, demonstram-se situações de desenvolvimento didático-metodológico do texto poético na sala de aula de ensino fundamental II. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, pois mostra-se apropriada para a proposta de intervenção requerida pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, ao qual esta pesquisa está sujeita. Para o desdobramento da ação interventiva, adotou-se o modelo de sequência básica de letramento literário de Cosson (2018), que se mostra dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No que diz respeito à leitura reflexiva, foram utilizados como pressupostos teóricos os autores Bazerman (1997), Cosson (2010), Freire (1984), Lajolo (2002), Manguel (2000), Santos-Théo (2003), dentre outros. No tocante ao espaço da literatura nos documentos oficiais da Educação, foram citados os PCNs. Já no que concerne à poesia no espaço escolar, os autores utilizados foram Cosson (2010), Costa (2012), Elliot (1991), Lajolo (2002), Martins (2009), Melo (2011), Paulino (2004), Soares (2002), Zilberman (2009), Magalhães (1987). Para a investigação do trabalho com a poesia concreta, adotou-se os autores Cosson (2018), Dionísio (2011), Philadelpho (1991) e Paz (2012). Com referência aos multiletramentos as autoras que corroboraram foram Rojo (2013), Coscarelli (2016) e Cani (2016). A partir da conclusão da proposta de intervenção, constatou-se que o estudo do poema no ambiente escolar possibilita que os alunos sejam participantes do processo de letramento literário, desde que o texto seja estudado na sua mais ampla significação, e não se prender apenas à análise do que é externo ao seu real sentido. Por meio da intervenção realizada, também se observou que é necessário submeter os estudantes às diversas práticas de letramento, para que eles sejam incluídos nos diferentes espaços de atuação humana recorrentes na sociedade contemporânea. Uma vez que, com a inserção do game de poemas concretos, utilizado para ofertar aos alunos o uso do texto literário no cenário tecnológico, constatou-se o quanto é pertinente conceder aos educandos a participação nas variadas situações letradas. Dessa maneira, é essencial possibilitar aos discentes a leitura contextualizada, inserida na realidade dos alunos, considerando que os conhecimentos presentes no texto poético perpassam o ambiente escolar, e tomam forma nas práticas sociais.

Palavras-chave: Poema concreto. Atividades lúdicas. PROFLETRAS.

## ABSTRACT

This work has the intention of presenting strategies with interactive activities that enable a reflexive study about poetry text, showing poetry as enjoyable reading and knowledge maker. Thus, this research denotes one intervention action, created by activities of genre poem, with students of Eja (Educação de Jovens e Adultos), on IV module at elementary school (Eja II), in a public school of Rio Branco – Acre. The general objective of this work shows situations of didactic development-methodological of poem text at elementary school II. The methodology used was the research-action with a qualitative approach, because it is appropriated to the intervention proposal required by the program of professional master's degree in letters—ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), the one that this research is subjected. For the progression of the intervention action, it was adopted the basic sequel model of literature learning by Cosson (2018), that shows itself split into four steps: motivating, introducing, reading and interpreting. About the reflexive reading, was used for theoretical assumptions the authors Bazerman (1997), Cosson (2010), Freire (1984), Lajolo (2002), Manguel (2000), Santos-Théo (2003), among others. In the literature space in the educational official documents, were mentioned the PCNs. However, about poetry in the school ambient, the authors used were Cosson (2010), Costa (2012), Elliot (1991), Lajolo (2002), Martins (2009), Melo (2011), Paulino (2004), Soares (2002), Ziberman (2009) and Magalhães (1987). For the intervention of the concrete poetry, was used the authors Cosson (2018), Dionísio (2011), Philadelpho (1991) and Paz (2012). With the reference of multi literacy the authors that helped were Rojo (2013), Coscarelli (2016) and Cani (2016). After the conclusion of the intervention proposal, was noticed that the study of poems in the classroom allow the students to being part of the literature learning process, since that the text had been studied on its widest signification, without being stuck on it's real sense. By the time the intervention was done, it was also noticed that It was necessary letting the students apart of the literacy practices, for then to be included on different spaces of human acting recurrent on the contemporary society. Once that, with the insertion of the concrete poem game, used to give to the students the use of the literature text on the technological scenario, it was noticed that it was important to give to then opportunity to participate in the several literacy situations. In this way, it is essential to give the students the contextualized reading, insert on their own reality, considering that the knowledges present on the poetry text pervade the school ambient, and take forms on social practices.

Keyword: Concrete poem. Ludic activities. Literature learning. PROFLETRAS.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de atividade com o poema em sala de aula.....	48
Figura 2	Convite para o chá literário.....	69
Figura 3	Poemas Concretos.....	70
Figura 4	Mesa do lanche compartilhado.....	71
Figura 5	Desenvolvimento da Atividade 1.....	75
Figura 6	Sequência de Slides sobre Concretismo.....	78
Figura 7	Primeira Produção Textual.....	81
Figura 8	Produção final do poema Concreto.....	86
Figura 9	Apresentação do game por meio do multimídia.....	88
Figura 10	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	89
Figura 11	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	89
Figura 12	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	90
Figura 13	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	90
Figura 14	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	91
Figura 15	Gênio quis.....	91
Figura 16	<i>ConcreteGame</i> : Jogo de poemas concretos.....	91
Figura 17	<i>ConcreteGame</i> no Celular.....	92
Figura 18	<i>ConcreteGame</i> no Celular.....	93

## LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAC	Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>16</b>
2.1	A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	16
2.2	A CRISE DA LEITURA.....	20
2.3	A LITERATURA E O ENSINO.....	37
<b>2.3.1</b>	<b>O espaço da Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais....</b>	<b>42</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A poesia na sala de aula.....</b>	<b>44</b>
2.4	O TRABALHO COM A POESIA CONCRETA.....	49
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
3.1	A PESQUISA E SEU TRAJETO.....	53
3.2	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	58
<b>3.2.1</b>	<b>Seqüência de atividades do gênero textual: poema concreto.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Atividade 1: Desenvolvimento.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Atividade 2: Apresentação dos poetas, leitura e análise de poemas.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Atividade 3:Poesia Concreta, características, poemas e autores...</b>	<b>64</b>
<b>3.2.5</b>	<b>Atividade 4: Primeira produção.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.6</b>	<b>Atividade 5: Leitura e análise de poema concreto.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.7</b>	<b>Atividade 6: Produção final.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.8</b>	<b>Atividade 7: Apresentação do jogo virtual.....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>ANEXO A – POEMAS CONCRETOS.....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino do texto poético na prática docente tem se tornado exíguo, uma vez que há notável resistência dos professores em trabalhar esse gênero textual. E quando ocorre, é abordado de forma superficial, por vezes preso à estrutura do texto, normalmente, em atividades relacionadas ao reconhecimento da quantidade de versos, estrofes ou, e também, como escusa para o trabalho de elementos gramaticais. Segundo Souza (2012), a presença dos poemas no ambiente escolar é escassa e, quando esses se fazem presentes nas salas de aula, são utilizados somente para leitura silenciosa. Sorrenti (2009) assegura que a aprendizagem de normas de estrutura e metrificação de poemas não auxilia na afinidade do leitor com o texto poético. A autora ainda ressalta que no trabalho em sala de aula com o texto poético não deve haver exigência para a memorização, reprodução, estudos gramaticais, bem como a necessidade de decorar expressões. Assim, é significativo que o estudo da poesia na sala de aula não se restrinja à estruturação e ao ensino gramatical.

Assegurar ao aluno o espaço de apreciação e socialização de conhecimentos literários é tarefa da escola, porquanto o conhecimento das obras e textos variados, como o poético, contribui para a construção de um leitor mais independente e produtor de seus saberes.

Espera-se que a escola seja, por excelência, o espaço que denota instrução e desenvolvimento cognitivo. É na escola que o aluno carece usufruir, de forma mais condecorada, de leituras diversas e encantadoras, as quais atinam e despertam os discentes para as percepções que o meio social e cultural possuem. À vista de tal situação é que a presente pesquisa tem o intuito de discorrer sobre a relevância do estudo do texto poético na construção de um leitor consciente, que tenha autonomia, criticidade, conhecimento de si e do mundo que o contorna.

As considerações que serão realizadas sobre o gênero lírico no ambiente escolar, terão como respaldo ponderações concernentes à otimização do estudo da poesia no Ensino Fundamental II. Pretende-se também, abordar a respeito da atenção que a escola necessita ter com a leitura, em virtude da indispensabilidade de tornar o ambiente escolar um espaço que assegure o letramento de seus discentes. Dessa forma, a leitura do texto poético, enquanto representação da realidade, torna-se significativa para esse fim.

Ao passo que a escola concede aos educandos a proximidade com o texto poético, ela está contribuindo para a formação de leitores autênticos, e propiciando aos alunos desenvolvimento linguístico, aprimoramento da expressão oral e escrita e também habilidade em interpretação textual.

É sabido que há uma preocupação tangível acerca do declínio da leitura, a respeito dos porquês que levam a maioria dos educandos atuais à apatia pela leitura e, sobretudo, pela aversão ao texto literário.

Discussões mais entusiasmadas sobre o decréscimo da leitura têm ocorrido de forma mais constante a partir do final da década de 1970, conforme afirma Maia (2007). De acordo com a autora, são nesses contextos de debates que surgem considerações significativas. Silva (1986), Garcia (1992), Geraldi (1984) e Matencio (1994) partem de observações que apontam dois entraves principais para a caracterização da crise leitora: um que diz respeito ao aspecto estrutural e outro que está relacionado ao aspecto pedagógico. Para esses especialistas, o que torna as condições do sistema educacional desfavoráveis à leitura qualitativa, é o reduzido número de bibliotecas e salas exclusivas de leitura, bem como a precária formação de professores de língua materna.

Destarte, fundamental é que a leitura seja difundida e alicerçada na escola e por meio da escola, em concordância com o que defende Vygotsky (1993), a escola não tem que esperar pela evolução de algumas habilidades dos alunos para lhes conceder o contato com o conhecimento, mas sim oferecer aos educandos oportunidades para que eles possam adquirir desenvolvimento intelectual, pois é por meio da experiência que o saber é ampliado. Importante é que o ambiente escolar encontre através da leitura poética e/ou outras literaturas, destreza para oferecer aos alunos o avanço intelectual que uma leitura legítima pode obter.

Por intermédio da leitura poética, o leitor dispõe de interação social, isso ocorre quando a leitura é compartilhada com os professores e colegas de sala de aula, na troca de conhecimentos, no choque de opiniões, na partilha de convicções, na demonstração de valores, no amplo saber – visto que a poesia condecora aprendizagens incomensuráveis –, concedendo ao leitor saberes históricos, socioculturais, políticos e, portanto, o crescimento daqueles que se fazem presentes nesse processo.

Arreguin (2010, p.122) salienta que “alguém é capaz de reconhecer as virtudes morais pela interação e diálogos cotidianos nos quais as opiniões são

expressadas”, por isso, é essencial que haja a disponibilidade dessas relações de troca de conhecimento, pois é através do contato com o outro – texto e/ou pessoas que fazem parte do processo de obtenção de saberes – que se constrói plena sabedoria.

Todavia, vale assinalar que a sapiência propiciada pela poesia encontra seu ápice na introspecção, já que o leitor, ao conhecer-se e reconhecer-se nas linhas de um texto poético, logra grande feito; porquanto, consegue ver-se nos referidos versos, fazendo o texto, dessa forma, sentido para tal leitor.

Pires (2017), em seu artigo denominado *Nosce te ipsum: Reflexões sobre a Sabedoria*, ressalta que o conhecimento e o autoconhecimento são temáticas abordadas e bastante difundidas pelo homem desde a Grécia antiga, pois, através da sentença grega “Conhece-te a ti mesmo”, a qual é atribuída tanto ao filósofo Tales de Mileto (624 a.C) quanto a Sócrates (470 a. C), filósofos, teóricos, poetas, matemáticos e estudiosos diversos pronunciaram-se no que tange à necessidade do autoconhecimento.

Segundo Wonsovicz (2005, p. 16), o provérbio grego “Conhece-te a ti mesmo” inscrito no Templo de Apolo, em Delfos, demonstra o quão importante é que se esteja em constante aprendizagem, analisando as ações realizadas e ponderando-as, a fim de tornar-se condizente com as exigências sociais e educacionais. No gênero poético, essa máxima de Delfos também se faz presente, visto que, na poesia, o leitor é constantemente estimulado a descobrir-se.

Sócrates, em sua trajetória especulativa sobre as convicções que possuía a respeito do homem, bem como da sociedade e da religião, muito salientou acerca da inevitabilidade do autoconhecimento para que se obtenha sabedoria plena.

Assim como Sócrates procedia com seus opositores e discípulos, o texto poético também é capaz de fazer com o leitor, considerando que ambos questionam, indagam, presumem, instigam o seu interlocutor a respeito de si e da realidade que o circunda.

Facultar ao aluno o estudo do texto literário, estimulando-o ao regozijo que uma leitura bem motivada traz, corrobora para que o educando se perceba no texto a ele ofertado, quer seja em uma situação mais peculiar e notável, quer seja em um contexto histórico e/ou social.

Portanto, visível é a pertinência do estudo do texto poético em sala, posto que a poesia, enquanto texto, inserida está em um contexto, o que permite concluir que

ela carrega em si o mundo, conseqüentemente, suscitará o desenvolvimento do repertório cultural e social do discente. Como esclarece Cosson (2018), a literatura importa tanto para instruir o estudante na leitura e na escrita quanto para formá-lo culturalmente. De acordo com o autor, o letramento literário é um exercício social e, dessa forma, incumbência da escola.

Contudo, para que se tenha êxito no trabalho com a poesia, é substancial garantir ao aluno a leitura significativa e, para tal feito, muito valorosa é a mediação do professor na construção do conhecimento que a leitura poética dispõe.

No tocante a esse apontamento, Cosson (2010) alega que não há em alguns docentes uma maneira de ensinar que provoque a leitura literária prazerosa, compromissada com o conhecimento que todo estudo requer, a qual rompa com os limites da reprodução ou da permissividade; porém, essa leitura precisa ser realizada de forma sistemática e não somente considerando a leitura por seu pleno prazer. Nesse sentido, o docente necessita provocar o educando a ir além de seus conhecimentos empíricos, impelindo-o ao acesso a saberes diversos; pois, dessa forma, suas habilidades leitoras serão desenvolvidas.

Assim, considerando que as interações sociais ocorrem por meio da linguagem, quer seja em uma prosa informal, entre amigos, ou em uma produção de texto dissertativo-argumentativo, quer seja na elaboração de um poema, ou de uma reportagem, é por intermédio da linguagem – a qual se apresenta em forma de texto (oral ou escrito) – e se efetiva nas interlocuções sociais, que a sociedade manifesta suas convicções, anseios, seus designíos.

Quando a escola garante ao educando o estudo da poesia, outorga a esse leitor a possibilidade de autoconhecimento, pois, através da poesia, a introspecção é revelada, já que a leitura desse gênero desperta a manifestação das emoções.

Por conseguinte, a sentimentalidade, o pesar, as alegrias, os amores e as vivências cotidianas podem ser sentidos e experienciados a partir desse gênero literário.

Enquanto texto, o poema encontra-se em permanente convergência com outros textos, já que a elaboração de qualquer discurso outorga a analogia ou diálogo com outras produções textuais já existentes; desse modo, o texto lírico – como qualquer outro discurso – manifesta a sua intertextualidade. E é importante que a escola estabeleça o desenvolvimento de leituras que promovam a troca de

conhecimentos, bem como o diálogo entre os textos, a fim de converter os educandos em verdadeiros leitores.

Ao aluno é conferida a chance de uma autorreflexão, quando em contato com o enunciado poético, excitando-o a assimilação de quem ele é (com suas qualidades e defeitos), de quem os outros são e como é a funcionalidade do mundo e da sociedade.

Contudo, as colaborações fornecidas pela poesia e que repercutem na constituição de um leitor autêntico são, muitas vezes, ignoradas pelo docente, embora o estudo do texto poético em sala de aula – como também em outros ambientes –, estabeleça amplo desenvolvimento intelectual.

Intitulado de *Leitura Literária no Contexto Escolar: Da Poesia Concreta aos Jogos Virtuais. Uma Estratégia Lúdica para o Ensino Fundamental II* e fomentado por esse olhar, que compreende a poesia como a expressão de emoção, sentimentos, sensações, estímulo, introspecção, percepção do estético, conhecimentos históricos e reflexão político-social, é que esta proposta de trabalho no Mestrado Profissional em Letras propõe expor estratégias de leitura e abordagem do poema no ambiente escolar.

A fim de refletir sobre a proposta didático-metodológica da literatura em sala de aula, far-se-á o estudo de poemas por meio da sequência básica de letramento literário de Cosson (2018), buscando contribuir para a leitura e assimilação do texto literário pelo aluno. Tem-se, portanto, como objetivo geral do trabalho, apresentar uma experiência didático-metodológica com o texto poético na sala de aula de ensino fundamental II. Como objetivos específicos pretende-se:

- a) verificar como o trabalho com o texto poético ocorre no contexto escolar;
- b) investigar a maneira como os PCNs abordam o estudo do texto literário;
- c) comparar o estudo da poesia na sala de aula com as novas concepções de ensino literário;
- e) discutir sobre a literatura e o ensino;
- f) descrever o trabalho com o poema concreto;
- g) propiciar tarefas de leitura de poemas;
- h) possibilitar atividades de produção de poemas concretos;
- i) demonstrar o estudo do poema concreto através de jogos virtuais.

Entretanto, para que haja a eficácia dos intuitos aqui apresentados é crucial que a escola – imbuída de sua função –, constate a real necessidade de não valorizar



somente o estudo estrutural, gramatical e de decodificação do texto, porquanto é possível expandir habilidades, ao se observar o extenso campo de estudo da poesia. Assim sendo, o mediador deve priorizar a leitura expressiva, que faz relação com outras leituras e conhecimentos, sendo intertextual e relacionada com o universo do leitor. Logo, o revés é preparar leitores que sejam atuantes da leitura e da escrita e não meros decifradores, já que a leitura eficaz deve ser concebida como interação entre leitor e texto, incorporada em um contexto social e fazedora de sentido para o leitor, a fim de que o legente depreenda, desta maneira, que a leitura suscita a percepção de informações.

No que tange à organização do trabalho, será constituído por cinco seções, sendo que a primeira seção é destinada à introdução do texto que ora se apresenta. A seguir, na segunda seção, serão apresentados os pressupostos teóricos que direcionam as reflexões deste estudo. A terceira seção irá expor a apresentação da proposta de intervenção. Já na quarta seção, far-se-á a análise da proposta. A quinta seção designa-se às considerações finais. Por fim, tem-se as referências e os anexos dos textos utilizados durante o desenvolvimento das atividades.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos que respaldam a presente pesquisa. Nas seções e subseções assim denominadas: A crise da leitura; A leitura e o ensino; O espaço da literatura nos parâmetros curriculares Nacionais; O poema na sala de aula; O trabalho com a poesia visual. A partir das discussões abordadas nessas seções, pretende-se demonstrar a construção das informações que corroboram esta pesquisa.

### 2.1 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

As relações sociais, bem como as experiências de aprendizado vivenciadas no espaço escolar são fundamentais para se adquirir o desenvolvimento pleno da competência leitora. É evidente que a leitura não se mostra como um exercício natural, tampouco como prática habitual; portanto, é reconhecível que para se ter e/ou se tornar um leitor fluente haja um despertar mais enérgico no espaço escolar, já que cabe à escola conceder ao aluno situações que o torne um leitor genuíno, capaz de substancializar em suas relações sociais, culturais e históricas as leituras por ele realizadas. Como argumenta Silva (1987), “Ler é em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender o mundo” (SILVA, 1987, p. 45).

Pelo exposto, quando a garantia de acesso à leitura é tangível, quando a interação entre leitor e texto ocorre, o discente desfruta dos saberes que o circunda, adquirindo compreensão vária.

Da mesma maneira intervém Martins (1994), ao atestar que ler é apropriar-se dos sentidos demonstrados por quaisquer linguagens, em vista disso, a autora assegura que “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (MARTINS, 1994, p. 30).

Como é possível perceber nas citações dos autores já mencionados, a leitura é uma temática bastante discutida na sociedade brasileira. A aquisição da leitura e da escrita mostra-se, historicamente, como um desafio para o Brasil. Por isso, a fim de

contribuir com a resolução dessa problemática, surge na década de 80 o conceito de letramento. A notoriedade na definição de letramento torna-se mais relevante no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990, com as abordagens das pesquisadoras Kleiman (1995) e Soares (1998).

Conforme Soares (1998), o vocábulo letramento busca traduzir do inglês *Literacy*, que expressa “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”, diferindo-se do conceito de alfabetização, considerando que este mostra-se como a maneira convencional de ensino da leitura e da escrita. Para Kleiman (1995), a partir do ingresso dos indivíduos no ambiente tecnológico, o processo de letramento concede transformações cognitivas, econômicas, sociais e políticas; assim, mesmo sendo analfabeta, a pessoa poderá demonstrar-se como letrada segundo suas convivências sociais.

De acordo com os estudiosos Morais e Albuquerque (2007), o letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”, por isso, o letramento perpassa o universo da leitura e da escrita, fazendo-se real na utilização dos diversos textos nas práticas sociais.

Soares (1998) assegura que o letramento é diferente da alfabetização, porque esta é a técnica convencional do ensino da leitura e da escrita. No entanto, a autora declara que alfabetização e letramento devem ser considerados significativos no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, e ambas não devem ser dissociadas no que diz respeito às percepções linguísticas, psicológicas e psicolinguísticas. Conforme a autora, a criança e o adulto que precisam ser alfabetizados são inseridos no universo da escrita tanto por meio da leitura como também da escrita, de maneira contextualizada. Assim, é considerado letrado não somente o sujeito que sabe fazer uso de suas habilidades de leitura e escrita, mas também que sabe empregá-las nas práticas sociais.

Kleiman (2007) sustenta que:

[...] o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de

seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Segundo a pesquisadora, o letramento se mostra como um acontecimento contínuo que transcende os limites da escola, e no qual todos os indivíduos que utilizam a linguagem escrita estão inseridos.

Cosson (2010, p. 16) sustenta que “O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício”, por isso, por meio da leitura e da escritura do texto literário o leitor atina tanto para o senso de quem ele é quanto para a assimilação da comunidade na qual esse leitor está posto. Assim sendo, a literatura se apresenta como parte do processo de letramento do indivíduo, visto que “é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2010, p. 16). De modo igual, ao demonstrar ao leitor quem ele é, a literatura incentiva-o a querer almejar o mundo e a manifestar esse mundo através de si.

Sendo assim, ao aluno deve ser propiciado um ambiente de socialização de conhecimentos e de leitura, e tais práticas concernem à escola empreender, uma vez que por intermédio da leitura há a construção de um sujeito independente e produtor de seus saberes. Conforme afirmam Silva e Martins (2010):

Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consista em agência de letramento das mais importantes. Sabemos sobre pessoas que aprendem a ler em outros espaços: é o caso de leitores educados em contextos letrados, com acesso a livros, bibliotecas, em diálogo permanente com leitores experientes. Defendemos, contudo, a escola como instituição em que as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas. Afinal, à escola reserva-se o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita (SILVA; MARTINS, 2010, p. 26).

Quando a escola compreende que é sua responsabilidade despertar e também consolidar em seus alunos o interesse pela leitura, o caminho de resolução do embaraço existente sobre escola e formação de leitores torna-se mais imediato, visto que a resposta às lacunas existentes entre aluno, leitura, escola ficam mais evidentes. Assim, conforme os autores:

Para nos referirmos a um bom leitor, a um leitor bem formado e que tenha prática de leitura, em geral usamos adjetivos como *crítico*, *competente*, *fluyente*, *experiente*, *hábil* etc. Tais adjetivos estão contidos na ideia de leitor que a escola pretende formar. Para isso, é preciso que a leitura seja uma prática constante nas atividades escolares, a fim de que o aluno – leitor em

formação – domine as habilidades de leitura acima referidas (SILVA; MARTINS, 2010, p. 38).

Ao promover regularmente a leitura, a escola concede ao aluno tornar-se questionador, instruído, sujeito capaz de portar-se frente às diversas situações coletivas, e não somente isso, mas também o provoca a fazer uso dos conhecimentos que esse aluno já possui.

Na compreensão de Freire (1984), é preciso perceber que ler vai além das questões psicológicas, pois a prática de leitura respalda-se também em aspectos filosóficos e históricos. De acordo com o autor, “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11); portanto, ler, segundo Freire, é fazer relação com conhecimentos que o legente já possui. Por isso, as experiências precedentes e o conhecimento de mundo são elementares para a apropriação dos sentidos do que foi lido; logo, a leitura tanto permite ao estudante fazer relação com aquilo que ele já conhece como também o faz dominar novos saberes. Em consonância com o que Freire (1984) defende, Cosson (2010) assevera:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser (COSSON, 2010, p. 67).

Contudo, as adversidades que comprometem o progresso e o desenvolvimento de um leitor são inúmeras, e precisam ser consideradas, pois a plena consolidação de leitores depende da revogação das problemáticas que cercam a escola. Lajolo (2002) valida:

O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres [...] (LAJOLO, 2002, p. 15).

A autora atesta que tanto o professor quanto o aluno têm padecido as objeções que medeiam o espaço escolar, assim como o desenvolvimento da competência leitora.

Em face de tudo que se tem discorrido a respeito de leitura dentro e fora do ambiente escolar, fica evidente que intensas e numerosas são as discussões em relação à formação do leitor, as quais, certamente, têm sido notórias e significativas, uma vez que por intermédio desses debates e dessas argumentações pertinentes, deu--se evasão a propostas diversas, assim como os numerosos congressos sobre leitura. E são esses debates acerca da leitura que têm cooperado para as vastas publicações difundidas pelo comércio editorial, porquanto, são percepções assim, elogiáveis, que muito auxiliam a escola no desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos.

Vê-se também o engajamento que há em se realizar conferências, palestras, seminários, mesas-redondas, ou seja, ocorrem as inquietações que apontam para as preocupações sobre as incertezas que circundam o ambiente escolar, no que diz respeito à formação de leitores.

O final do século XX apresenta-se como o momento que aflora questões acerca da leitura no cenário brasileiro. Para nomear a adversidade percebida neste contexto – o déficit de leitura no Brasil – usou-se a alcunha “a crise da leitura”, tema que será discutido na próxima seção.

## 2.2 A CRISE DA LEITURA

Em discussões relacionadas à educação no Brasil, muito se fala sobre a crise no ensino da leitura. Para especialistas como Geraldi (1984) e Silva (1986), diversas são as causas que justificam a instabilidade em que se encontra inserida a leitura, de acordo com esses pesquisadores, dentre os motivos mais notáveis estão: a formação desprimorosa dos professores acerca do referencial didático-metodológico a respeito de leitura, as escassas salas de leituras e bibliotecas no espaço escolar, a má condição de trabalho dos profissionais do setor educacional no Brasil. Todavia, é preciso que se tenha muita prudência ao tentar determinar motivos que colaboram para essa crise, pois, de acordo com Suassuna (1995), os alunos não devem ser os protagonistas das justificativas e decorrências da crise que permeia a leitura, visto que o professor necessita observar-se enquanto docente, a fim de aprimorar o processo

de formação de leitores, para que o ensino vigente de língua materna alcance sua plenitude.

Geraldi (1984) declara ser necessário partilhar com os discentes o insucesso do ensino de língua materna, pois, assim, não se atribuirá tal infortúnio exclusivamente ao docente, sendo que se tem ciência das circunstâncias horrendas em que se encontra o professor no Brasil.

Logo, como Maia (2007, p. 16) afirma: “[...] o problema da leitura é caracterizado como uma face da crise do ensino de língua portuguesa”. De acordo com a autora, é necessário que ocorra, nas escolas brasileiras, autênticas mudanças nas circunstâncias em que a prática de leitura se efetiva, em virtude da ineficácia dos processos de leitura adotados atualmente.

Em suas considerações, Maia (2007) prossegue ao enfatizar que

[...]embora a crise de leitura seja calórica de uma crise maior, que engloba questões de ordem política, econômica, social e cultural, é para o universo escolar que direciono minhas indagações, por ser esse o espaço onde estão situados os sujeitos principais da história de formação de leitores: o professor e o aluno (MAIA, 2007, p. 17).

Em vista disso, ponderar alternativas que reparem a crise da leitura no Brasil, está estritamente voltado para o ambiente escolar, ou seja, é vital considerar, os protagonistas desse processo – professor e aluno. Pois, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a escola deve assumir seu protagonismo, como certifica Oliveira (2010, p. 52), o professor, enquanto mediador da leitura, é o conhecedor que deve eleger livros e recomendá-los aos alunos, no entanto, é importante que ele próprio seja um constante utilizador da literatura. Ainda em concordância com o que Oliveira (2010) defende:

O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Para melhor percepção de todas as questões que envolvem a formação de leitores, é interessante perfazer a trajetória em que a leitura se caracteriza, por isso,

dar-se-á início às evidências que apresentam essa competência aquém da Era Cristã, mostrando que é através do uso da escrita que a leitura se efetiva.

Sousa (1999, *apud* ZILBERMAN, 2009) atesta que é ainda na Antiguidade que a escrita inicia sua difusão. De acordo com o autor, o povo árcade nos milênios IV e III a.C. fazia uso da escrita em suas negociações comerciais. Mais tarde, esse uso se estendeu à elaboração de contratos, às áreas jurídicas e também às laborações religiosas e literárias.

Segundo Zilberman (2009), no quarto milênio do povo sumério havia a presença de letras que tinham o formato de moeda em tabuletas de caulim, as quais catalogavam o movimento de capitais, ratificando assim, a utilização da escrita em ocorrências bastante remotas.

Portanto, faz-se muito necessária a reflexão sobre o contexto histórico e social, o qual aponta para a escrita e a leitura como elementos indispensáveis para o progresso da sociedade, a fim de compreender o papel da escola na formação de leitores, e também perceber de que maneira se chegou à atual conjuntura em que se encontra a leitura, bem como seu déficit.

Com relação às circunstâncias históricas e sociais que fundamentam o processo de constituição de um leitor legítimo, assim como a relevância do papel da escola ao longo da formação desse leitor, Zilberman (2009) argumenta:

Desde a Antiguidade, a escrita e a leitura ocupam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens de circulação – fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura. Contudo, seu emprego não era hegemônico, ainda que contassem com instituições destinadas à sua transmissão, como a escola, criada para tal fim, ou como a religião, que as valorizava enquanto podiam constituir a ferramenta de acesso e difusão dos textos considerados sagrados (ZILBERMAN, 2009, p. 23).

A escrita e a leitura são significativas para a sociedade há longos anos, porém, não eram disponibilizadas a todos os integrantes das comunidades. Somente a partir do século XVIII, época das inúmeras revoluções, é que escrita e leitura atingem uma categoria distinta, o que as põem em uma posição hierárquica superior às outras formas de interlocução existentes entre população e sociedade. Desse modo, os indivíduos que possuíam essas competências eram considerados diferenciados, ou seja, dominar escrita e leitura passou a determinar a distinção entre alfabetizados ou



não alfabetizados, letrados ou iletrados, como pondera Zilberman (2009). A pesquisadora ainda reconhece que:

Na mesma proporção, reforçou-se o papel da escola como responsável pela habilitação à escrita e à leitura, processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de textos, mas inclui desde então o conhecimento da norma culta e do cânone literário, conteúdos já praticados no ensino clássico, mas que, na modernidade, se expandem por diferentes séries, ocupando grande parte do tempo de permanência do aluno em sala de aula (ZILBERMAN, 2009, p. 23).

À vista disso, estendeu-se o compromisso que a escola deve possuir com a escrita e a leitura, concebendo que para ser um indivíduo habilidoso em escrita e leitura é indispensável que se vá além da grafia ou da decifração de textos, o típico leitor precisa ser conhecedor da norma culta e, igualmente, dos arquétipos literários. Quando se pensa no merecimento que a leitura deve ter na escola, bem como na crise em que ela se encontra, é de grande valia apurar as circunstâncias que contribuíram e contribuem para esse contexto. Assim sendo, é oportuno atentar, dentre outras questões, para a prática da escrita, já que leitura conjectura escrita e vice-versa.

O uso da escrita pelos mais antigos concedeu a apenas alguns membros da sociedade como grupos de religiosos, pessoas que faziam parte da área jurídica, e também políticos, o acesso à produção de textos; assim sendo, poucos eram os que poderiam ter assegurados o ingresso a leituras, o que confirma que a leitura não estava ao alcance de todos, sendo direito somente de alguns favorecidos, estando, assim, o uso da escrita e da leitura comprometidas e segregadas. Com relação a isso, Zilberman (2009) afirma:

[...] a escola na Antiguidade era elitista, mesmo entre os gregos e os romanos, a quem competiu a separação entre a escola e a religião, de uma parte, a escola e o Estado, de outra. Dela fica de fora a maior parte da população, vinculada à economia rural, logo, afastada dos centros urbanos e governamentais (ZILBERMAN, 2009, p. 20).

A autora precisa que a escola desde sua origem foi imbuída por um ideal separatista, sendo benefício de uns, e, apesar do tempo decorrido, a escola contemporânea pouco se distingue da escola na Antiguidade; já que, o ingresso à educação de qualidade não é garantido a todos os indivíduos da sociedade atual.

Retomando a discussão sobre as práticas de utilização da escrita, observa-se que a relevância em se demonstrar tais práticas acontece porque falar em escrita,

é falar também de leitura, posto que ambas são indissociáveis, já que ter domínio sobre a escrita vai além de apropriar-se do código, requer apreensão e compreensão para a construção de sentido daquilo que a escrita propõe.

Compete à escola, desde sua criação, o dever de tornar o aluno um sujeito competente no desenvolvimento da leitura e da escrita, para que o discente esteja habilitado a cumprir atribuições estabelecidas na sociedade; por isso, à escola é dado destaque bem mais relevante que as demais instituições. Outrossim, nota-se que a escola tem cumprido funções consideráveis – promover os ideais da sociedade burguesa proveniente do capitalismo. Conforme Silva e Zilberman (1988, p. 12), “a propagação da escola e a valorização da alfabetização, enquanto a etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiram com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa”.

Destarte, em meados da década de 90, o Brasil mostra-se em pleno desenvolvimento político, a fim de estabelecer-se em harmonia com a configuração industrial e urbana que ocorria neste país, a qual requeria trabalhadores qualificados e alfabetizados. Segundo Barbosa (1994), esse novo formato do Brasil fundamentou o crescimento da escola básica, a qual atendia seu público em consonância com a influência que ele possuía. Assim sendo, as classes sociais superiores tinham acesso a níveis notáveis de conhecimento; enquanto às classes que gozavam de menos privilégios sociais, restava um modelo de escola limitada.

Logo, a leitura, na qualidade de prática importante para o discernimento das temáticas abordadas na escola, torna-se razão do insucesso do aluno que advém de classes populares.

Ao se compreender o contexto social e histórico que desencadeou a correlação entre leitura e escola, bem como a crise leitora, é possível estabelecer mecanismos que contribuam para a real satisfação leitora, tanto na escola como em outros ambientes. Logo, é significativo perceber o panorama que configura a crise da leitura, a fim de sobrepujar a instabilidade em que se encontra a aquisição da competência leitora.

A inserção da leitura na escola deu-se a partir da necessidade de se difundir textos canônicos ligados a condutas religiosas, desta forma, viu-se a indispensabilidade da escola, em virtude do papel que essa possui na propagação do saber, como evidencia Even-Zohar (1999, *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 18). Conforme o estudioso, foi na Suméria que a escola apresentou pela primeira vez na história da

humanidade a instauração de textos canônicos os quais, com eles, trouxeram a necessidade de sujeitos qualificados para propagá-los. Portanto, infere-se que o texto, enquanto meio primordial para a consumação da leitura, encontra na escola suporte para sua difusão, visto que é na escola que os saberes devem ser ratificados com mais empenho.

O espaço escolar e os textos – leituras – estão associados desde tempos longínquos. A presença da literatura na escola é muito remota, mesmo antes de se ter noção da literatura, da leitura, como estas se configuram na atualidade, elas já faziam parte do aprendizado, pois eram utilizadas para a construção de conhecimentos em diversas comunidades. Consoante Zilberman (2009):

[...] as práticas religiosas, a que se vinculam as literárias e jurídicas, determinam a organização da escola, que se encarregará da difusão daquela ferramenta da linguagem verbal. A escola será dominada pelos religiosos, e seus frequentadores comungarão os ideais sagrados de que a escrita igualmente se reveste entre seus usuários. A utilização da escrita supõe, em todos os casos, o domínio de seu código, porque não se trata apenas de produzir textos, mas de entendê-los. À escrita associa-se à leitura, colocando-se a escola como espaço de sua aprendizagem, domínio e uso, conforme uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos – sobretudo os que se estabeleceram com a religião – desapareceram. Escola e leitura instauram desde então, sobretudo no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável (ZILBERMAN, 2009, p. 18-19).

Ao se considerar que o acesso à leitura não ocorre sempre no espaço escolar, visto que há inúmeros alunos que chegam à escola alfabetizados e letrados, constata-se que a proximidade que ocorre entre a aquisição da competência leitora e o espaço escolar pode não ser tão coesa; apesar disso, é notória a importância da relação entre escola e leitura. Em concordância com Zilberman (2009), tal relação ocorre por motivos históricos, de interesse político e social. Por isso, quando se pensa em crise da leitura, pensa-se também em crise escolar, reciprocamente. Desse modo, é relevante o que assegura a pesquisadora:

Por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente a crise da escola, e vice-versa. Cabe, pois compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática da leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar, se tiver como meta a superação das dificuldades experimentadas nos dois campos, ação do que talvez ambos se beneficiem (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

A crise da leitura é inerente à crise escolar, e ocorre em consequência da associação historicamente existente entre o ensino e o alcance das habilidades de leitura e escrita, como bem declara Zilberman (2009).

Por isso, é indispensável ponderar escrita, leitura e escola, bem como as condições em que essas se instauraram, desde as sociedades, antigas até as circunstâncias atuais. Quando se percebe escrita, leitura e escola como elementos que não podem estar desintegrados, atina-se para o desvelar de que necessita a efetivação da competência leitora, assim como tudo que compõe seus pormenores. Em conformidade com Cosson (2018):

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal, televisionado com o locutor que lê um texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras (COSSON, 2018, p. 16).

Portanto, vê-se que a escrita, não somente na atualidade, mas desde o IV milênio do povo Sumério, tem comprovado sua importância nas ações sociais.

Conforme Cosson (2018, p. 16), “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.” e, para o pesquisador, “o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício”.

Por isso, a escola deve exercer sua atribuição na ascensão das adversidades que tanto importunam a crise da leitura, conjuntura que está totalmente ligada à sua própria crise, portanto; conceder aos alunos a aproximação com a literatura é papel da escola.

De acordo com Zilberman (2009), a escola elitizada na Antiguidade perdurou mesmo no meio dos gregos e romanos, os quais limitaram de um lado escola e religião, e, de outro, escola e Estado. Segundo a autora, passados os tempos dos povos gregos e romanos, testifica-se que poucas coisas mudaram com relação à participação mais abrangente da sociedade em questões educacionais. Neste sentido, a pesquisadora afirma que no decorrer da Idade Média, as práticas referentes à educação, à cultural e arte eram reservadas àqueles que faziam parte dos monastérios cristãos, assim, as expressões educacionais eram privilégios de poucos,

o que restringia a propagação da escrita, da leitura, do saber. Como nem todos tinham permissão para se apropriarem do conhecimento que as competências educativas disponibilizavam, propagaram-se as expressões orais (poesia e teatro). A respeito dessa restrição da educação a poucos, Zilberman (2009) declara:

Por longos séculos, a circulação da escrita dependeu da ingerência dos muçumanos, que dominavam militar e administrativamente os povos mediterrâneos; mas, não tendo adotado as línguas neolatinas, como os primeiros habitantes daquelas regiões (Espanha e Portugal, por exemplo), não deram oportunidade à difusão, entre seus dominados, de seus ricos tesouros filosóficos, literários e linguísticos. Os povos cristãos da Idade Média ficaram à margem da escrita, da escola e da leitura, até o começo da modernidade, quando a invenção da tipografia começou a modificar as regras do jogo. Mesmo assim as mudanças não foram imediatas (ZILBERMAN, 2009, p. 20).

As mudanças que seriam necessárias para a ampliação do acesso à escola começam a acontecer a partir do século XVIII; visto que, neste momento, a Europa estava vivenciando uma época de vasta transformação. Segundo Zilberman (2009), a nova realidade que surge necessita de pessoas que estejam aptas a desenvolver atividades inerentes à tecnologia, à ciência e à cultura. A sociedade europeia, neste novo prisma, precisa adequar-se; pois, no plano econômico, há as consequências da revolução industrial; já com relação à política, ocorre a revolução democrática, o que garante à população maior participação nas decisões do Estado; e, no tocante às transformações culturais, houve a motivação ao ingresso para o saber. Em relação a tais alterações sociais, a autora afirma:

Examinada a revolução duradoura sob o ângulo econômico, político ou cultural, constata-se, de um lado, um amplo processo de democratização, pois muitos têm condições de obter o que, até o século XVII, era exclusivo de pouco: conhecimento, bens, participação no Estado; de outro, verifica-se o impacto da tecnologia, fruto tanto da valorização da ciência, quanto das exigências de fabricação acelerada de novos produtos e serviços (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

O contexto das novas tecnologias permite a propagação dos meios de fabricação mecânica, disseminando assim, bens culturais que outrora eram regalias pertencentes somente à elite. Dentre as inovações realizadas nesse período, obtêm-se alterações no sistema escolar, pois este expande sua assistência às classes menos favorecidas e modifica sua disposição, dividindo-se em ciclos, disciplinas e terminalidades, como indica Zilberman (2009). Em concordância com a pesquisadora:

Por sua vez, a escola, agora modificada, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que se transmitem de preferência e quase exclusivamente por meio da escrita, não mais por intermédio do código oral e da audição, como a poesia, a música ou por intermédio do código performático e da visão, como o teatro, o circo e a pantomina, populares até os séculos XVIII e XIX (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

Dessa maneira, inicia-se um processo considerável para a ampliação do público leitor, pois há a admissão de um número maior de pessoas no ambiente escolar, o que faz da escola – espaço agora reformulado para atender às inovações do mercado – lugar fundamental para a estabilização desse público em ascensão.

Instaurado o novo contexto em que se encontra escrita, leitura e escola, no qual a leitura passa a ser mais reconhecida, constata-se a presença de uma ideologia que vê a leitura como principal objetivo. Pois é o domínio da competência leitora e o vínculo com a cultura que propiciarão a formação de um leitor preparado para construir opinião própria, portar-se criticamente e estabelecer seu destino, características necessárias para quem deseja fazer parte da nova conjuntura social.

Sobre a leitura, Lajolo argumenta que:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

Em conformidade com a autora, a formação de leitores permite a reestruturação social, o que concede ao indivíduo refletir e contestar o meio que o circunda.

A história da leitura apresenta-se, assim, compromissada com o desenvolvimento da sociedade e, também, presa ao proveito econômico, o qual decorre das exigências do mercado fornecedor de bens culturais, promovedor de obras submetidas ou não a literatura popular. Segundo Zilberman (2009), a difusão da leitura conta não só com o aspecto econômico, pois a partir do momento que a escola adotou a alfabetização como missão primária, tornando-se direito assegurado na constituição pelos Estados modernos, garantiu-se o desenvolvimento de sujeitos leitores. A pesquisadora certifica ainda que:

[...] por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura, o que é sugerido, em uma primeira instância, pelas políticas educacionais das nações emergentes: ao conquistarem sua emancipação, desencadeiam programas de alfabetização em massa, por meio de campanhas patrocinadas pelo Estado (ZILBERMAN, 2009, p. 26).

Aprender a ler e a escrever são habilidades primordiais, e que devem ser ofertadas aos alunos com o máximo de zelo, pois a garantia de uma boa alfabetização e de um eficiente letramento, a partir dos anos iniciais, representa tanto o sucesso imediato e vindouro desse sujeito que logrou êxito, quanto da escola que facilitou a obtenção dessas capacidades. Todavia, a dúvida é se a escola brasileira, na atualidade, está capacitada para a realização dessas incumbências.

A crise em que se encontra a leitura, constantemente apresentada pelos resultados das avaliações diagnósticas – Pisa, Saeb, dentre outros–retrata a própria crise escolar, conseqüente do contrato convencionado historicamente entre a escola e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Silva (1986):

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro. (SILVA, 1986, p. 21).

Segundo o autor, o desacerto em que se encontra a leitura no Brasil é decorrente de longa data, e se justifica tanto pela escassez de bibliotecas escolares bem arquitetadas, como pela ineficácia das políticas públicas educacionais, as quais se mostram distantes da realidade da sociedade brasileira.

Desenvolver a habilidade leitora, bem como aguçar o hábito pela leitura é muito significativo, visto que tais ações tornam o indivíduo um cidadão atuante em sua sociedade. Consoante Petit (2009, p. 20), “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”, por isso é tão importante que se estimule a leitura no espaço escolar, mesmo que se tenha consciência de que inúmeros são os motivos da crise leitora no Brasil, não se pode desvincular da escola a necessidade de incentivo à leitura, pois é no espaço escolar que leitura melhor se evidencia e se fortalece.

Consoante Zilberman (2009):

A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aulas, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Diante da realidade apontada acima, os resultados dos diagnósticos acabam denotando a inaptidão da educação brasileira, ao atestar que a aprendizagem promovida pela escola não foi suficiente para o progresso do saber. Se de um lado há os entraves que atemorizam a escola e seus resultados, dificultando a evolução das habilidades de leitura e escrita, de outro, quiçá, do mesmo lado, encontram-se aqueles que deveriam ser o maior público da literatura, e que, todavia, demonstram mais entusiasmo por expressões visuais e performáticas. Logo, o que se percebe é que a escola parece estar regressando às expressões antiquíssimas de comunicação, as quais teriam sido vencidas pela propagação da escrita (ZILBERMAN, 2009). A autora assegura que uma das problemáticas que colaboram para o insucesso da escola é a pouca importância dada ao texto literário – expressão artística que por meio da palavra representa a realidade – considerando que a leitura de textos literários tem sido substituída, frequentemente, por textos visuais, auditivos ou performáticos. Dentre as atribuições da escola, deve-se atentar como pertinente, o incentivo à leitura literária, considerando que a ficção desperta o imaginário e reflete aquilo que é pessoal, o abstrato de cada leitor, moldando-o e afirmando-o diante de suas particularidades.

Assim, na conjuntura em que se encontra a formação de leitores no Brasil, é relevante que o professor propicie um espaço que auxilie na formação de leitores. E que seja oportunizado aos alunos momentos de discussões, inferências, reflexões, questionamentos. Para a satisfatória escolarização da leitura é essencial que os textos lidos sejam condizentes com as leituras que se fazem presentes nas práticas sociais, e que haja uma relação entre o que se lê e as experiências do leitor em formação (SOARES, 1998).

Consoante Oliveira (1996), é essencial

que o professor descubra critérios fundamentadores e adequados de escolha da obra literária a ser lida pela criança, que utilize e desenvolva recursos didáticos capazes de intensificar a relação da criança com a obra literária infantil, que compreenda que a utilização de tais recursos só alcançara a



riqueza dos resultados possibilitados pela literatura infantil quando alicerçada numa dada compreensão do processo educativo, compreensão expressa em determinadas teorias e não em outras (OLIVEIRA, 1996, p. 24).

É significativo que as leituras sugeridas aos alunos sejam motivadas por situações lúdicas que tornem a interação dos discentes com o livro prazerosa, e não somente a interpretação do texto com o intuito de responder a suplementos de leitura e exercícios insignificantes para o deleite dos alunos.

Conforme Lajolo (2002):

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem* (LAJOLO, 2002, p. 26-27).

Por consequência, a escola, tão necessitada de salvação, em razão da crise em que se encontra, precisa comprometer-se com o que mais aproxima os alunos de sua realidade – a literatura – e, por intermédio da arte da palavra, mecanismo de comunicação, a qual cumpre a tarefa social de difundir os saberes e a cultura de uma comunidade, tornar a leitura prazerosa. Já que o texto literário dialoga com os saberes e experiências dos indivíduos, consentido ao leitor perceber-se na escrita que a ele fora fornecida. A respeito do importante lugar que a literatura deve ter na escola, Compagnon (2012) justifica que a literatura oferta saberes propícios para elucidar a conduta e os estímulos humanos. Dessa maneira, a literatura auxilia o leitor a melhor perceber-se. Para o autor, “é um exercício de pensamento, e a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2012, p. 66-67). Zilberman (2009, p. 29) argumenta que “leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”. A autora ainda legitima que a escola necessita compreender o real significado de leitura, inferindo que ler é uma forma de apropriar-se da realidade, bem como entender o sentido dado à obra literária. Ao discorrer sobre as dificuldades que assolam a escola, impedindo-a de prosperar naquilo que lhe diz respeito – o ensino – é impreterível discutir sobre a função do livro no meio escolar.

A presença do texto escrito na escola e, em seguida, do livro, ocorre como já exposto, desde períodos antigos, na origem da escola, quando essa foi instituída a fim

de embasar o ensino. O livro tem sido o alicerce do conhecimento no desenrolar da história da educação brasileira, percorrendo distintas fases. As obras didáticas, tão comuns no universo escolar, categorizam-se em apostilas, livros didáticos, paradidáticos, seletas, todos utilizados pela escola com o intuito de auxiliar os discentes em suas atividades e exercícios; mas, deveras tais exemplares têm conseguido ser eficazes na missão para a qual foram designados? Em relação à presença do livro didático na escola, Zilberman (2009) afirma:

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leituras, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Mas não somente o livro parece ter se tornado uma das incertezas que desestimula a proeminência da leitura no meio escolar, uma vez que a presença daquela que teria que gozar do protagonismo no estímulo à leitura, está revertendo-se em obsoleta, sim, a tão distinta literatura, aquela que torna a leitura perde cada vez mais seu espaço na escola. No que concerne à leitura literária na escola, Cosson (2018) argumenta que:

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, dentre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2018, p. 20).

O autor ainda deixa claro que a leitura de textos literários muito enriquece as aulas, pois “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” Cosson (2018, p. 20). Em conformidade com Antunes (2009, p. 30), “[...] a história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande intertexto que constitui nosso acervo literário”.

Barthes (2007) argumenta que:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 2007, p. 17-18).

A leitura literária assegura aos alunos saberes diversos, logo, precisa ser garantida aos discentes, visto que outorga conhecimentos das variadas ciências. A respeito da importância da leitura de textos literários Silva (2013) intervém:

A experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata, consistindo em dimensão estruturante da condição humana. Herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria de memória (SILVA, 2013, p. 53).

Neste mesmo sentido, Cosson (2018) justifica o mérito da literatura defendendo que:

Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (COSSON, 2018, p. 20).

E, se desde os clássicos, a literatura é tão relevante para a formação e consolidação do legítimo leitor, por que cada vez mais ela tem sido deixada de fora da escola? Consoante o pesquisador, o modo como a escola tem ensinado e considerado o que é literatura, não condiz com a real maneira de se trabalhar literatura nem com aquilo que de fato o texto literário é em sua essência. O pesquisador afirma que do ensino fundamental ao ensino médio, a escola tem cometido erros na abordagem do texto literário, os quais tendem a torná-la superficial e desinteressante para aqueles que ela mais deveria interessar – o estudante –, pois a escola entende por literatura quaisquer textos escritos que demonstrem semelhança com ficção ou poesia.

Contudo, esses não são os únicos equívocos que a leitura do texto literário sofre na escola, dado que o tratamento que o livro didático dispensa à leitura mostra um compromisso distante de uma compreensão que permita ao aluno refletir sobre o que leu, fazendo inferências a respeito do contexto, baseando-se em experiências, realizando associações com outros textos, estabelecendo uma rede de cultura.

Para Rangel (2009), no processo de leitura literária, a afinidade do leitor com o texto deve ser considerada, pois quanto mais diálogo existir entre leitor e texto, mais produtiva será a leitura, visto que

[...] o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acaba, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo (RANGEL, 2009, p. 27).

O espaço escolar nem sempre possibilita essa aproximação do leitor com o texto, pois, em muitas situações, as leituras mostram-se afastadas da literatura, voltando-se para os gêneros jornalísticos, para textos que são considerados padrões que respaldam uma boa escrita, ora, para alguns, o texto literário não é considerado um bom instrumento, por não condizer, em algumas situações, como parâmetro de escrita que a escola precisa ter.

No ensino médio, tais paradigmas se prolongam com o estudo tão-só da literatura brasileira, isto é, o ensino da história da literatura brasileira, uma espécie de características da literatura ao longo do tempo.

Acerca disso, Cosson (2018) atesta:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (COSSON, 2018, p. 21).

De acordo com o autor, a escola não está assegurando aos alunos a leitura do texto literário. Para Rezende (2013), a fim de oportunizar o ensino da literatura no

espaço escolar, o professor deve colocar o texto literário como centro do processo didático:

1. O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos “literatura”, estamos pensando no texto literário e não em outra coisa – como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras etc.? 2. O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de literatura? (REZENDE, 2013, p. 100).

As indagações do autor demonstram que a maneira como a escola tem trabalhado o texto literário está longe de demonstrar uma leitura literária centralizada na literatura, visto que a maior parte da carga horária de Língua Portuguesa está voltada para o ensino de normas gramaticais, logo, o texto literário não se apresenta como objeto de ensino.

Portanto, comprometido está o ensino do texto literário na escola, e a literatura, aquela que aproxima o leitor de suas vivências, que o constrói e o reconstrói a partir dos saberes trazidos por ela, encontra-se em plena ameaça. A literatura no ambiente escolar, precisa ser novamente ressignificada, tendo em vista os múltiplos saberes que consigo o texto literário traz. Por isso, é fundamental que a escola assimile e vivencie o que Cosson (2018) sustenta:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mais sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Independente de todas as contrariedades que têm impossibilitado a hegemonia da leitura no universo escolar, é justo que a escola, no âmbito de seu espaço, assuma como primeiro compromisso a propagação das habilidades de leitura e escrita. E, ante a crise que a leitura enfrenta, é muito significativo que a literatura, tão importante na transmissão de conhecimentos desde a Antiguidade, esteja novamente no centro do ensino e do letramento escolar. É irrefutável que aos discentes sejam asseguradas leituras abrangentes, literaturas canônicas e contemporâneas, pois “as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo” (COSSON, 2018, p. 35). Para o pesquisador:

Dessa maneira, têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceito sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos (COSSON, 2018, p. 34).

À escola é atribuída, desde o povo sumério, a responsabilidade de preparar aqueles que a ela recorrem (estudantes) para as diversas relações que uma sociedade letrada requer. Dessa forma, o papel do professor, enquanto orientador, gerador de opiniões, aquele que motiva – mesmo diante de tantas desmotivações – deve ser o mais incontestável possível; porquanto, em um país como o Brasil, onde a precariedade da educação é tão notória, ser professor é um sacerdócio, o qual deve ser empreendido com muita dedicação. Sabe-se que para o docente, a luta na realização de sua prática é um desafio diário, em razão de todos inconvenientes que circundam a educação brasileira.

Assim, se o interesse é formar leitores, se a escola deseja salvar a intenção primária que originalmente possuía – irradiar o conhecimento, garantir o progresso da leitura e da escrita à sociedade, importa que a escola desenvolva propostas de atividades as quais oportunizem a constituição de um sujeito leitor preparado para assumir posição diante das situações que lhes são permitidas. Para Manguel (2000), a escola deve conceder aos alunos o ambiente favorável à prática da leitura, e este espaço precisa ser “confortável, solitário e vagarosamente sensual” (MANGUEL, 2000, p. 11), a fim de que a leitura seja encantadora. Como defende Santos-Théo, o ato de ler:

Entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2).

Portanto, é preciso que a leitura seja estimulada prematuramente, ainda nos anos iniciais, importa assegurar situações que façam do universo da leitura uma prática corriqueira na escola. Ainda que essa prática se estabeleça hora na simplicidade de uma leitura entusiasmada do professor, hora em projetos mais

elaborados, os quais apresentem vastas atividades que evidenciem o contato do leitor com o texto.

### 2.3 A LITERATURA E O ENSINO

A escola e a literatura desfrutam de uma relação de longa data. Ao se verificar os fatos históricos que desencadearam a origem da escola, defronta-se com a presença da literatura no espaço escolar. Mesmo quando literatura e escola ainda não eram assim designadas e nem possuíam o significado que hoje apresentam, a literatura já se fazia presente nos ensinamentos e aprendizados de inúmeras culturas.

No Egito Antigo, a educação de um escriba deveria ter como base a realização de cópias de textos, dentre os quais, muitos faziam parte da literatura (COSSON, 2010). A respeito disso, Zilberman (1990) declara que, para os gregos, os poemas homéricos, as comédias e as tragédias, além de exercerem a função catártica – preservada por Aristóteles – demonstravam uma fundamental importância no desenvolvimento moral e político do cidadão. Assim, por um longo período, a presença da literatura na escola teve tanto merecimento quanto a escrita, a leitura e a construção cultural do educando. Conforme Cosson (2010):

Nos melhores momentos dessa tradição, dedicada essencialmente à educação das elites, os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis às obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo. Em outras palavras, a literatura na sala de aula era matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista (COSSON, 2010, p. 56).

Perceber a literatura como matéria elementar no ensino é primordial, visto que, desde sua origem, o texto literário muito tem acrescentado na preparação do educando. A literatura favorece a formação do indivíduo em todas as suas particularidades, especialmente na construção de sua personalidade, através do progresso de sua capacidade crítica, oportunizando-o à análise sobre seus princípios e credos, assim como os da sociedade na qual está inserido.

Apesar dos laços que a literatura e o ensino experimentam há séculos, algumas mudanças nesse contexto ocorreram, fazendo com que o vínculo entre a escola e a literatura acabasse sendo prejudicado.

Com a revolução vivenciada pela Europa durante o século XVIII, a sociedade começa a participar de maneira mais ativa das interações sociais, e isso ocorre em diversas esferas como: tecnológica, científica, política, cultural. Nas áreas tecnológicas e científicas, vê-se os avanços econômicos com a revolução industrial; na política, a população conta com a revolução democrática que fundamenta um sistema respaldado na ideia de que todos os integrantes da sociedade são iguais e que devem gozar dos mesmos direitos; no plano cultural, estende-se as possibilidades de obtenção de saberes a todos os membros da sociedade (ZILBERMAN, 2009).

Assim, a partir de tais transformações, deu-se início ao crescimento dos sistemas de ensino; logo, as portas das escolas abriram-se para uma diversidade de alunos que eram oriundos das diferentes camadas sociais, acontecimento que foi crucial para a decadência da educação elitizada. O tradicional ensino literário nas escolas não alcançou as mudanças ocorridas nesse contexto, perdendo-se nessas lacunas históricas (COSSON, 2010). Sobre tal fato, o pesquisador endossa:

[...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos (COSSON, 2010, p. 57).

Toda essa conjuntura ocasionou a redução gradativa da literatura na escola. Assim, os textos literários, não contando com respaldo teórico e metodológico consolidados em questionamentos pedagógicos, foram substituídos por folhetos de propaganda, fragmentos jornalísticos, receitas culinárias, dentre outros textos que conseguissem ser utilizados a fim de ensinar leitura e escrita na escola.

A respeito desse cenário, Silva (2010) apresenta uma trajetória que a escola pode seguir a fim de transformar e fortalecer o ensino da literatura. Desse modo, a pesquisadora defende que, por intermédio da leitura literária, a escola pode motivar a educação do leitor com a intenção de ampliar suas condições culturais e sociais,



aguçando sua autonomia criativa e crítica, integradas às suas próprias experiências. Já Cosson (2014) prescreve que:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014, p. 23).

Por isso, o que realmente importa no ensino da literatura é privilegiar um saber literário que garanta a consolidação da essência humanizadora, isto é, a leitura precisa estar voltada para aspectos do caráter humano, permitindo ao aluno ver-se através do texto ficcional. O estudo do texto literário deve manter-se longe dos preceitos conteudísticos os quais aprisionam o aluno, privando-o de ter acesso a uma experiência de leitura. Cosson (2014) ainda discute alguns desacertos desse ensino, uma vez que, segundo o pesquisador, a prioridade que se tem dado na escola é quase sempre à história da literatura, e não à leitura e exploração de obras literárias.

Já Melo (2011), considera que é substancial a preparação dos alunos para desfrutar do objeto estético, e que essa precisa ser uma das intenções primárias dos docentes de qualquer nível de ensino que trabalham o texto literário em sala de aula. Sobre o objeto estético, Culler (1999) ratifica que:

Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo (CULLER, 1999, p. 39).

Da mesma maneira, o pesquisador Duarte Jr. assegura que “A beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós humanos”. (DUARTE Jr., 2001, p. 163). De acordo com esse estudioso, o sentido da beleza está na conexão que ocorre entre o indivíduo e o objeto; por isso, quando não existe uma sensibilidade que está voltada para a constituição estética, o entendimento do indivíduo torna-se limitado diante do que o circunda. Portanto, é relevante demonstrar ao aluno que a literatura denota uma função estética. Segundo Eco (2010), a literatura possui caráter estético, dessa forma,

ela deve ser vista como objeto estético. De acordo com o pesquisador, é preciso considerar o conteúdo da obra estudada, e não apenas fazer uso do texto literário como subterfúgio para se trabalhar assuntos alheios à função estética que a literatura propõe a seus leitores. Conforme Eco (2010), a função estética da literatura expande as perspectivas dos leitores e provoca a apreciação dos textos literários como expressão artística.

Todavia, o ensino literário nas escolas brasileiras tem percorrido veredas bem distintas. Leahy-Dios (2004) julga essa instrução nada satisfatória, visto que há uma correlação real das práticas de ensino literário com os conteúdos requeridos nos exames de vestibulares, o que o torna submetido ao aprendizado de nomes de obras, datas, autores e suas características. A autora ainda censura as circunstâncias vivenciadas pelos professores, os quais estão condicionados a salários que não atendem às suas reais necessidades, tampouco possuem valorização social devida. Leahy-Dios (2004), também indica como objeção os livros didáticos que, conforme a pesquisadora, são ferramentas fundamentadas em normas pré-estabelecidas e apartadas da realidade de alunos e professores.

Ainda sobre a influência dos vestibulares no ensino literário, Zilberman (2009) infere que são os vestibulares que definem os aspectos que corroborarão para o estudo dos textos literários no Ensino Médio. Segundo a autora, a ênfase maior no ensino literário é dada ao contexto histórico, bibliográfico, evidenciando a literatura brasileira em detrimento à literatura portuguesa, dado que essa não tem estado tão presente nesse tipo de avaliação. Consequentemente, essas contrariedades têm acarretado intenso agravo ao ensino literário.

Isto posto, à escola é dada a missão de não permitir que a leitura literária se conserve no esquecimento, é necessário resgatá-la em sua intenção primária e sentido original, garantindo: a fruição – com a expressão de sentimentos de encantamento, tristeza, revolta, regozijo –, a aquisição de saberes, a primazia humanizadora. Os conhecimentos que a literatura conserva consigo vão além das fronteiras estabelecidas pela escola, pois suas temáticas são capazes de auxiliar os alunos a compreenderem suas singularidades, aquilo que é peculiar de cada indivíduo, e também permite que esses leitores se percebam como parte da cultura literária. Oliveira (2010) esclarece que:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que tem estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Logo, uma relação com a literatura que se impõe a ser somente pedagógica, impede o desenvolvimento das habilidades dos alunos para que estes se tornem leitores de textos literários (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Não é atribuição do texto literário a propagação de saberes, mesmo que essa seja uma característica marcante da literatura. Relativamente aos conhecimentos que a literatura oferece, Micheletti (1990) ratifica:

[...] não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (MICHELETTI, 1990, p. 17).

A literatura tem muito a contribuir com a escola, pois oferta, além do prazer, a aprendizagem; sendo que, por intermédio do texto literário, o universal é contemplado, novos horizontes são vivenciados. Assim, Faria (2004) destaca que o texto literário apresenta aquilo que

[...] é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias (FARIA, 2004, p. 12).

O texto literário comumente expõe um retrato do universo, o qual será apreendido durante o processo de leitura; portanto, é pertinente conceber que a leitura não tem que ser compreendida como um processo de decifração de palavras, senão como um exercício que possibilita ao leitor a composição de significados. Em vista disso, é oportuno reconhecer, segundo Koch e Elias (2008), que

[...] o texto não é resultado de “soma” de palavras, frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído em uma dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo, dentre tantos outros possíveis. Não dá para ler sem a consideração ao contexto [...] (KOCH; ELIAS, 2008, p. 214).

Dessa maneira, somente o saber linguístico não é suficiente para que o leitor depreenda o que o texto expressa, muito menos realizar associação com textos por ele conhecidos; em virtude de ser necessário considerar a circunstância histórica e sociocultural do sujeito leitor.

Portanto, a literatura tem uma função indispensável para desempenhar no espaço escolar, principalmente se seu ensinamento se fizer de maneira apropriada, ou seja, é preciso que a leitura do texto literário permita ao educando perceber-se nas linhas do texto, oportunizando-o a refletir sobre si e sobre o mundo que o circunda.

### **2.3.1 O espaço da literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na seção “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), orientam que

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

É característica da Literatura a representação dos saberes de maneira especial, pois, por meio da expressividade criativa, o fantástico e o belo tornam-se reais. A Literatura não se apresenta como uma simples inventividade, que longe está dos aspectos reais, nem deve ser entendida tão somente como uma tarefa recreativa a respeito da linguagem e da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa salientam que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1998, p. 36-37).

A partir dessa concepção, assegurar a leitura literária é comprometer-se com um projeto social que endossa a expressão daquilo que é próprio de cada sujeito, em razão de a Literatura permitir a entrada do aluno ao universo criativo. Conforme propõe Silva (2010), por intermédio do texto literário, a escola pode possibilitar ao aluno que

sua educação esteja embasada em um contexto que o permita romper com seus limites socioculturais, através da criticidade e da autonomia criativa intensificada pela escola e correlacionada às vivências desse educando.

No entanto, Yunes (2008, p. 65) destaca que a presença da Literatura tem sido cada vez mais incerta, pois a ascensão dos meios de difusão de informação de imagens e som tem destituído o conhecimento cultural, o que intensifica o descompasso entre escola e reflexão da cultura. A autora acredita na necessidade de um melhoramento de conceito teórico nos PCNs com relação à vasta área da Literatura, já que esta não se mostra plenamente evidenciada no documento, pois somente condiz ao subtítulo “linguagens”, o qual também compreende outras linguagens como as artes plásticas e cinema. Yunes (2008, p. 65) assinala que essa análise a respeito da Literatura consegue “no mínimo, reservar-lhe o sabor de *oferecer verbo* para o leitor referir e tratar a cultura”, dado que a adversidade apresentada aqui é o limitado do espaço que a cultura desfruta nas escolas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o texto literário se sobressai a outros textos em vários pontos, o que o torna, portanto, submetido a diversas interpretações. Aguiar (2003), compatibilizando com os PCNs, destaca que os textos injuntivos, expositivos, argumentativos e outros, estão muito mais compromissados com circunstâncias que almejam impor regras, intervir nas condutas etc. Ao passo que os textos literários se mostram mais voltados para aquilo que é interno, aguçando a reflexão e a imaginação dos alunos.

É inegável que a literatura, além de possibilitar ao leitor a expressão de sua subjetividade, de fazê-lo perceber-se nas linhas de um texto, através do contato com o lúdico e o fantástico, oportuniza-o a diversas experiências, as quais tornam esse leitor capaz de ser o outro sendo ele mesmo. Acerca disso, Cosson e Paulino (2009) afirmam:

O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido (2009, p. 69-70).

Desta maneira, a experiência literária suscita ao aluno reconhecer-se, permitindo-o perceber as vivências por ele outrora efetivadas, pois o texto literário forma e transforma o leitor, quer seja pelas experiências de outrem, quer seja pelas suas próprias práticas. A esse respeito convém destacar o que os PCNs (1998) defendem:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses se metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a literatura necessita ser compreendida como um texto singular, onde a realidade é assimilada de forma múltipla, já que há a manifestação da subjetiva entretecida ao cotidiano e a fatores de cunho racional. Dado o exposto, é importante constatar que a leitura literária deve encontrar na sala de aula um espaço para ser outra maneira de elaboração e percepção de saberes.

### **2.3.2 A poesia na sala de aula**

Em meio a todo o cenário complexo que a literatura percorre na escola, está a poesia, aquela que possui poderio para moldar e modificar a sociedade mediante suas palavras. No entanto, mesmo com toda força transformadora que a poesia detém, o que se observa é que os textos poéticos parecem ainda não terem conseguido alcançar o espaço que realmente merecem na sala de aula, como declara Lajolo (2002, p. 41), “Parecem antigas as desavenças entre poetas e o uso que a escola costuma fazer da poesia”. Consoante a pesquisadora, essa incompatibilidade entre escola e poesia é tão obsoleta que em 1904, Olavo Bilac já se reportava à fragilidade dos textos poéticos dos quais usufruía a infância de sua época. Já Martins (2009), a respeito das circunstâncias que medeiam a literatura e sua presença na escola assegura que:

É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a

imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio 'cânon literário', valorizando seu repertório de leituras (MARTINS, 2009, p. 86).

Como destaca o autor, a concepção que a escola e os alunos nutrem a respeito do texto literário é distinta, visto que a escola dita ao estudante convicções literárias, sem considerar sua experiência de leitura, suas preferências, seu ponto de vista, os quais seriam elementares para aguçar-lhes o interesse pelo texto literário no espaço escolar. Essas percepções sobre a literatura no ambiente escolar demonstram a indispensabilidade da preparação da escola, a fim de atender à carência que a literatura logra nesse âmbito.

Levando-se em consideração os aspectos observados, é preciso ponderar o papel daquele que é o intermediário entre o leitor e o texto – o professor. Melo (2011), sustenta que o preparo do aluno para a análise do objeto estético precisa ser uma das finalidades indispensáveis de qualquer professor que trabalhe o texto literário em sala de aula, independente do segmento de ensino que esse professor atue. Não obstante, é essencial considerar o modo como a formação do professor se estabeleceu, pois a instrução do docente acarreta consequências na sala de aula; assim, quando bem preparados e possuidores de uma formação distinta, muito favorecem para que o incentivo à leitura se fortaleça na escola.

Segundo Costa (2012), para que as competências leitoras dos alunos atinjam o êxito esperado, é inescusável que a formação inicial dos docentes lhes assegure saberes típicos de seu campo de atuação. Do mesmo modo, faz-se necessário que a formação continuada seja uma garantia e uma busca frequente, com intuito de aprimorar as habilidades teóricas e reflexivas dos professores. Ainda em relação à formação do professor, Lajolo (2002), argumenta que os docentes encarregados na inserção dos alunos no universo da leitura precisam ser igualmente (bons) leitores: necessitam apreciar a leitura, devem ler bastante e estarem envolvidos com as leituras que realizam.

Acerca do exposto, Paulino (2004) declara que:

[...] poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores "clássicos" ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. Em pesquisa sobre essa questão, contextualizada junto a professores de Português da rede pública de uma das maiores cidades brasileiras, Belo Horizonte, um grupo do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE UFMG) obteve dados que demonstraram serem esses professores, em

sua maioria, não leitores literários. Lêem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos (PAULINO, 2004, p. 59).

À vista disso, infere-se que é considerável que o professor aprimore sua prática leitora, com a intenção de desenvolver suas habilidades e apresentar-se preparado para indicar leituras, realizar discussões e analisar textos com os alunos.

É preciso atentar para a forma que o texto literário tem sido tratado na escola, especificamente a poesia, a qual se mostra nesse contexto como um exercício que “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 2001, p. 22).

A esse respeito, convém ponderar para o que aponta Cosson (2009):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

É preciso reconhecer que a literatura, ao ser utilizada no ambiente escolar, estará fadada à sua escolarização, no entanto, Cosson (2009) admoesta que a maior preocupação que se deve ter não é com a escolarização da literatura, mas sim com a sua descaracterização, adulteração, transformando-a em escusa para se trabalhar conteúdos distantes do que o texto literário aborda. Por isso, é importante o professor primar pelos aspectos literários presentes no texto, e ser diligente ao trabalhar textos literários no espaço escolar, a fim de não corromper o estudo do texto literário com exercícios que distorcem o sentido pretendido pela literatura.

Vale ainda salientar que o texto poético – na qualidade de literatura – muito colabora para que o letramento literário dos discentes aconteça. Porém, para que se tenha sucesso nesse letramento, é fundamental que o professor veja a poesia além de seus aspectos estruturais e linguísticos, considerando tanto os saberes humanizadores que essa literatura comporta, como os conhecimentos que os alunos trazem consigo, a fim de propiciar ao aluno a experiência literária.

Como destaca Lajolo (2002):

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma



construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética* é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula. Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no decorrer do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (LAJOLO, 2002, p. 45).

As palavras da pesquisadora demonstram que o leitor necessita reconhecer-se no texto por ele lido, a leitura deve demonstrar informações que fazem parte das vivências e da cultura do aluno; dessa maneira, quando se permite ao aluno o contato com a literatura e se considera os seus saberes, o contexto no qual esse aluno está inserido, a experiência poética verdadeiramente acontece. A autora supracitada, ainda amplia essa discussão salientando que:

[...] pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura. Por isso, a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não solucionam nenhuma das faces da crise da leitura (LAJOLO, 2002, p. 45).

Levando em consideração esses aspectos, percebe-se que a presença de um texto excepcional não elucida a crise em que a leitura se encontra. Logo, é preciso refletir sobre a concepção de leitura que a escola oferta, uma vez que um ilustre texto poderá ser desfeito pela visão de leitura sustentada pela escola por meio das atividades usadas na sala de aula para se trabalhar a leitura.

Lajolo (2002, p. 46) utiliza o poema *O vestido de Laura*, de Cecília Meireles, a fim de esclarecer a maneira como esse gênero tem sido abordado em sala de aula.

Eis o poema:

O vestido de Laura

O vestido de Laura,  
é de três babados,  
todos bordados.

O primeiro, todinho,  
todinho de flores  
de muitas cores.

No segundo, apenas

borboletas voando,  
num fino bando.

O terceiro, estrelas,  
estrelas de renda  
-- talvez de lenda...

O vestido de Laura  
vamos ver agora,  
sem mais demora!

Que as estrelas passam,  
borboletas, flores  
perdem suas cores.

Se não formos depressa,  
acabou-se o vestido  
todo bordado e florido!

A partir da apresentação do poema, a pesquisadora exhibe a ilustração de uma atividade típica da abordagem que a escola utiliza por meio dos livros didáticos.


Figura 1 - Modelo de atividade com o poema em sala de aula


VAMOS ENTENDER MELHOR A POESIA?


1. A poesia fala de:  
 uma borboleta.     um vestido.     um babado.

2. Cubra e complete:  
 O vestido é de Laura

3. Escreva os versos da poesia de acordo com os desenhos:

1   
 O primeiro, todinho,  
 todinho de flores  
 de muitas cores.

2   
 No segundo, apenas  
 borboletas voando  
 num fino bando.

3   
 O terceiro, estrelas,  
 estrelas de renda  
 -- talvez de lenda--

4. Complete:  
 Se não formos depressa  
 acabou-se o vestido  
 todo bordado e florido!

Fonte: Lajolo (2002, p. 46)

Constata-se que o comprometimento das atividades proposta é com fatores alheios ao poema, sem realizar uma sondagem com a organização interna do texto, o que converte a leitura em um exercício de reprodução e reiteração, legitimando a maneira que a escola tende na abordagem do texto poético. O espaço que o poema precisa ter em sala de aula é aquele que lhe consinta a reflexão, o reconhecimento do

aluno sobre saberes por ele outrora vivenciados, presença da fruição – com seus encantos e desencantos. A leitura poética deve ser debatida, analisada, vivenciada, precisa dialogar com os saberes dos alunos, é crucial que os discentes consigam se ver nos versos do poema, pois, assim, o entusiasmo da leitura os levará a uma experiência literária.

Nesse sentido, a maneira precária como o poema é estudado nas práticas de leitura observadas em sala de aula, apontam para a incerta presença desse gênero no contexto escolar. Conseqüentemente, o poema perde sua capacidade sedutora, que fascina, sensibiliza e faz refletir, transformando-se em pretexto para o estudo de elementos linguísticos e reprodução de informações explícitas no texto.

O didatismo que ocorre no manual escolar é o causador tanto da instabilidade sofrida pelo poema quanto pela apatia dos alunos em relação à poesia, impedindo assim a constituição de um leitor crítico (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987).

Por todos esses aspectos, é importante que a escola reflita a respeito do tratamento da poesia, cuja leitura não tem suscitado a formação de leitores e, principalmente, não causa o interesse dos alunos pela literatura, em virtude da forma insatisfatória que o texto poético tem sido estudado na sala de aula. O poema tem sido subordinado a uma colocação acessória no livro didático, não havendo o reconhecimento da ludicidade. Em conformidade com Elliot (1991), a poesia, enquanto gênero textual, não realiza sua missão de interagir por meio de seus elementos linguísticos e metalinguísticos, no contexto social e cultural do aluno.

## 2.4 O TRABALHO COM A POESIA CONCRETA

É factual que a sociedade contemporânea vive um momento voltado para o uso constante da tecnologia, e que essa tem influenciado de forma expressiva as interações. Nesse sentido, a reformulação e a amplificação de conceitos voltados para a análise das interações humanas e do estudo do tratamento textual fazem-se indispensáveis. A esse respeito, convém destacar o que Dionísio (2005) declara:

Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de *letramento*. O termo *letramento* está aqui sendo empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como *letramento científico*, *novo letramento*,

*letramento visual, letramento midiático* etc. A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em uma sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2005, p. 137-138).

Portanto, a fim de atender às necessidades da atual conjuntura, é primordial atentar para o compromisso com o letramento dos alunos, considerando que esses alunos vivem a era tecnológica e que essa influencia efetivamente em seus saberes. Por isso, para que os discentes se tornem sujeitos letrados, eles precisarão saber conferir significado às mensagens de diversificadas fontes de linguagem, assim como serem capacitados para a elaboração de mensagens que pertençam a fontes de linguagem diversas.

A cada dia, a palavra e a imagem conservam um vínculo mais próximo, tornando-se mais interligadas, o que faz com que alguns textos sejam caracterizados como multimodais, uma vez que fazem uso da escrita e da imagem.

Os dispositivos tecnológicos permitem, com muita simplicidade, a elaboração de novas imagens, novos *layouts*, os quais são rapidamente transmitidos ao público; desse modo, cada vez mais, se percebe a associação de instrumentos visuais com a escrita, o que permite constatar que a sociedade se utiliza cada vez mais do visual. Conforme certifica Dionísio (2005):

O *letramento visual* está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registravam a história de sua comunidade. Certamente, os membros daquele grupo podiam “ler” os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictogravuras eram utilizadas para transmitir informações de forma direta. Essas culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As grandes catedrais da Europa medieval simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre a teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. Nesse contexto, o letramento visual consiste numa forma de acesso à religião (DIONÍSIO, 2005, p. 134).

O uso da leitura visual está presente na sociedade há muito tempo, e, desde então, eles têm um caráter interacionista, que visa à comunicação entre os indivíduos de uma sociedade. As mídias de massa escritas e a literatura são dois ambientes sociais de ampla fertilidade para as experiências de cunho visual. Ao se compreender os gêneros textuais como multimodais, é importante que se perceba que os aspectos visuais não se atrelam meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos,

caricaturas, mas também ao arrançamento gráfico do texto no papel ou no painel de um computador (Dionísio, 2005). Em relação ao exposto, vale considerar como exemplo de gênero multimodal os poemas concretos.

Em sua dissertação de mestrado, Buoro (2014) declara que desde a Antiguidade, os poemas visuais fazem-se presentes na cultura greco-latina, e têm como pioneiros os poetas Dosíadas, Julius Vestinus, Simmias, e Teócrito. Nessa época e em séculos seguintes, os poemas visuais eram constituídos essencialmente da composição de palavras ao longo da página, muitas vezes, assemelhavam-se a uma figura enigmática das mensagens criptografadas. Porém, foi a intrepidez vanguardista do século XX, respaldada por Mallarmé, e o que se chamou de “crise do verso”, que levou os poemas concretos à categoria de produtos literários.

De acordo com Philadelpho Menezes (1991), a partir das tendências de vanguarda, a poesia concreta começou a ser vista como instrumento artístico, passando por uma fragmentação plena em sua sintaxe, o que o autor denomina como “explosão”.

No Brasil, em 1950, o movimento concretista contribui de maneira decisiva para a organização ou reorganização dos poemas concretos, estabelecendo um movimento de abrangência internacional, o que provocou a formação de novos grupos como a poesia-práxis, neoconcretismo e o poema-processo (BUORO, 2014, p. 10). Atualmente, a poesia concreta possui um vasto campo de produção em todo o mundo, com uma estrutura formal, algumas vezes hermética, em outras, permissiva, o que requer do leitor mecanismos críticos para assimilá-la.

Ao se considerar o contexto contemporâneo, percebe-se uma constante presença de imagens, as quais permeiam os diversos espaços, e o contato que se tem com as ilustrações ocorre através das mais diferentes situações do cotidiano. As experiências que se tem com o texto visual no dia a dia, permitem perceber a relevância das imagens nas práticas sociais. Assim como a escrita desde os povos sumérios assumiu seu lugar no cenário das sociedades, as imagens, na contemporaneidade, têm alcançado uma posição de destaque, o que se torna mais evidenciado nas mídias, principalmente nas digitais.

A linguagem multimodal se configura como aquela que demonstra duas ou mais maneiras da língua se apresentar, a constituição da linguagem verbal e não verbal, com o intuito de propiciar ao leitor sua inserção no universo contemporâneo. Para Dionísio (2006, p. 132) “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais

próxima, cada vez mais integrada”. De acordo com a autora, a sociedade tem se tornado cada dia mais visual, pois a associação de elementos visuais com a escrita mostra-se muito em evidência.

Sabe-se que a linguagem é utilizada por meio das ações sociais, e que tais ações se configuram em acontecimentos multimodais; logo, os gêneros falados e escritos também se definem como multimodais, considerando-se que as formas de expressão no ato da fala ou da escrita utilizam-se de gestos, desenhos, palavras.

Segundo Ribeiro (2016), pesquisas acadêmicas demonstram que as aulas de língua portuguesa estão muito presas ao estudo de textos tradicionais, o que faz com os textos multimodais sejam pouco privilegiados no espaço escolar.

A maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não abordam questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Dessa maneira, faz-se necessário garantir aos alunos o contato com os gêneros multimodais, a fim de que os discentes se tornem sujeitos capazes de interagir de forma plena nos diversos contextos sociais. E, para tanto, os poemas concretos mostram-se como excelentes instrumentos a serem utilizados no âmbito escolar. Por isso, levando-se em consideração as abordagens realizadas, propõe-se uma proposta de intervenção, a qual será apresentada a partir da metodologia a seguir.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentar-se-á o método utilizado para a elaboração desta pesquisa, assim como o percurso transcorrido durante sua construção. Também será demonstrada a estrutura da pesquisa, bem como seus objetivos. Ademais, haverá a explanação do andamento metodológico da proposta, da mesma maneira que sua sistematização no período de aplicação. A fim de melhor expressar a organização da proposta de intervenção, expor-se-á uma sequência de atividades a qual contribuirá para a explicação e desdobramento da proposta.

#### 3.1 A PESQUISA E SEU TRAJETO

O ambiente escolar mostra-se como um espaço em que os professores se veem, em inúmeros momentos, inquietos e desejosos de realizarem mudanças com relação à sua prática pedagógica, assim como no que diz respeito à motivação dos alunos no desenvolvimento das atividades, e também na aspiração dos alunos por conhecimentos. E é essa conjuntura que provoca o anseio em se realizar uma pesquisa, visto que as apreensões que se têm a respeito de uma determinada situação são substanciais para revigorar a pretensão por transformações. Sabe-se que toda pesquisa resulta de uma análise meticulosa daquilo que se tem intenção de entender, bem como de efetuar uma intervenção. A pesquisa de um docente possui, geralmente, o intuito de remediar ou amenizar acontecimentos angustiantes que ocorrem no espaço escolar. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pretende-se motivar os alunos para essas aulas e contribuir para que os estudantes se interessem pela leitura literária, é fato que essa situação há tempos mostra-se como alvo de estudo.

As reflexões da qualidade de uma proposta interventiva, bem como o levantamento de informações sobre as especificidades de sua conclusão, definem esta pesquisa como abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e

a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Consoante Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trata de um universo mais peculiar e subjetivo, pois abrange comportamentos e preceitos que não são simplesmente quantificados. Visto que a proposta de intervenção desta pesquisa fará uso de poemas concretos, os quais se caracterizam como textos literários, e que esses repercutem o espaço individual do leitor e também do autor do texto, isto é, são textos que refletem a subjetividade, faz-se necessário demonstrar esta pesquisa a partir de aspectos qualitativos.

Vale também considerar que esta pesquisa não tem a finalidade de apresentar o número de alunos que tem zelo pela leitura literária, e sim como a leitura dos textos literários, bem como as experiências vivenciadas através dessas leituras influenciam na socialização, humanização e reconhecimento do aluno enquanto sujeito que faz parte de seu processo de aprendizagem.

Assim, a pesquisa qualitativa se interessa por expressões da realidade que são alheias à quantificação e, como a proposta deste trabalho tem a intenção de ir além da mestria da leitura de textos literários, pois promoverá atividades lúdicas, como o uso de um game com poemas concretos, através do qual haverá a interação do aluno com a literatura de maneira mais lúdica. Uma vez que, por meio do jogo educativo, o discente perceberá cores, movimento, som, além de ampliar habilidades cognitivas, coordenação motora, manifestação da sensibilidade, anseios, confraternização; portanto, significação mais intrínseca.

No que diz respeito à natureza, esta pesquisa respalda-se nos pressupostos da pesquisa aplicada, pois tem a finalidade de intervir em determinada realidade a partir da execução de uma atividade como método de intervenção. Como propõe Thiollent (2009):

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p.36).

É de interesse de uma pesquisa aplicada buscar resolver os problemas a partir do que foi diagnosticado, por isso, o professor – como pesquisador – envereda-se



pelo caminho da busca de resolução das problemáticas por ele observadas em seu cotidiano escolar. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral propiciar aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental uma proposta de atividades que insira o aluno no universo literário, e que valide a leitura de poemas concretos e poemas em versos como formadora de leitores genuínos e autônomos.

Pretende-se também, como estratégia de ensino, usar as mídias digitais a partir do uso do programa *PowerPoint*, que é normalmente manuseado para a realização de apresentações e elaboração de trabalhos. No entanto, dentro desta metodologia, o programa *PowerPoint* foi manipulado de maneira distinta de seu uso habitual, uma vez que o manuseou-se de forma interativa, o que demonstra uma inovação em seu uso, pois a pessoa que o opera interage com os elementos proposto no programa, ou seja, os alunos interagem de forma lúdica com os poemas. Assim, propicia-se aos alunos uma relação mais recreativa com os poemas concretos.

Já com relação à metodologia, a presente pesquisa mostra-se na forma de pesquisa-ação, pois de acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é a “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Logo, a partir dessa metodologia, o professor-pesquisador utiliza suas pesquisas a fim de aperfeiçoar o ensino que ele disponibiliza aos alunos, bem como a aquisição de conhecimento dos alunos. Sabe-se que é relevante a realização da pesquisa para a prática do professor, visto que o docente se apresenta como autor de sua pesquisa e que, apoiado nos conhecimentos adquiridos, pronto está para aprimorar o aprendizado de seus alunos.

Por isso, a pesquisa-ação, como defende Thiollent (1985), é um processo em que a pesquisa procura uma ação que transforme uma situação que causa inquietude. Para o autor:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação educacional tem como principal objetivo apresentar-se como uma estratégia que possibilita o progresso de professores e pesquisadores, a fim de que estes façam uso de suas pesquisas para aperfeiçoar sua proposta de ensino,

assim como o conhecimento de seus alunos. Desse modo, a pesquisa-ação deve ser entendida como um processo onde ocorre uma interação de todos os sujeitos envolvidos na problemática, no qual deve haver comprometimento, colaboração e participação de todos esses sujeitos.

Como se tem, por meio dessa pesquisa, o intuito de realizar uma ação que auxilie no aprimoramento do trabalho com o texto poético, utilizando-se atividades que funcionam como variações sistemáticas entre agir no espaço da prática e investigar sobre essa prática, esta pesquisa fundamenta-se nas quatro fases do ciclo de investigação, as quais são propostas e defendidas por Tripp (2005).

A primeira fase, Tripp denomina de planejar uma melhora na prática, que, nesta pesquisa mostra-se como o desenvolvimento de uma sequência de atividades que proporcionará ao aluno do ensino fundamental uma experiência reflexiva sobre a poesia concreta, com a possibilidade de perceber os novos sentidos que ele pode dar a esse tipo de texto, a partir da inserção da poesia concreta no programa *PowerPoint*, a fim de fazer uso do poema concreto de maneira interativa.

Já a segunda fase, fundamenta-se em agir para implantar a melhora planejada, logo, observa-se que estas duas fases do ciclo são indissociáveis, pois é preciso que se planeje a ação, a fim de que se tenha um trajeto a ser explorado, neste caso, a atividades que serão desenvolvidas durante a proposta de intervenção.

No entanto, as atividades planejadas não teriam fundamento para o sucesso se não existisse a ação que, conforme Tripp (2005), tem como sucessão a fase 3, a qual apresenta-se como monitorar e descrever os efeitos da ação. Nessa fase, é importante que se reflita sobre a ação que foi desenvolvida, e deve-se valer dos participantes da ação nesse processo de reflexão, por isso, é necessário que ainda nesta fase 3, professores e alunos meditem e discutam sobre as atividades desenvolvidas.

Como quarta e última fase, Tripp (2005) recomenda avaliar os resultados da ação, portanto, nesta fase, é importante examinar a eficácia da proposta e julgar os efeitos da aplicação. É relevante destacar que as quatro fases sugeridas por Tripp para a definição da pesquisa-ação apresentam-se como cíclica, uma vez que recomenda uma ação que se repete, se integra e se torna contínua, pois o pesquisador poderá iniciar e reiniciar quantas vezes considerar importante, com a intenção de ratificar o aprendizado, para que realmente ocorra a interferência na realidade.

Segundo Fonseca (2002):

O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

O autor evidencia que o pesquisador, enquanto participante da ação, dispõe de vários conteúdos que servirão como parte essencial para sua reflexão a respeito da realidade e dos conceitos que a constituem. Por isso é necessário que a pesquisa tenha como alicerce saberes que irão contribuir para a realização de uma intervenção na realidade. O pesquisador deve apropriar-se de teorias que nortearão sua pesquisa, assim, a fim de salientar sobre a relevância do estudo do texto literário, esta pesquisa respalda-se em elementos teóricos apresentados por Cosson (2018), uma vez que esse autor defende a importância do estudo da literatura no desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Compreende-se que a poesia concreta, na qualidade de texto literário, mostra-se como um espaço social de grande produtividade e que insere o aluno em uma sociedade cada vez mais visual. Quando se observa o contexto contemporâneo, percebem-se nitidamente as inúmeras imagens apresentadas; assim, permitir ao aluno o contato com a poesia concreta, bem como a compreensão dessa leitura visual, é imprescindível.

Dessa maneira, para que a linguagem literária seja realmente assimilada pelo aluno, como objeto estético do autor de um texto literário, esta pesquisa fundamenta-se nas forças libertárias de Barthes (1980), as quais conectam o estudante ao texto literário, por meio da liberdade revelada nas forças de *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

É muito importante que o professor assegure ao aluno, desde o primeiro contato com o texto literário, a força da *Mathesis*, a qual será percebida pelo discente com o auxílio do professor, que demonstrará os andaimes que o aluno deverá observar, visto que a poesia concreta é rica em saberes diversos. Dessa forma, o professor poderá contextualizar a leitura dos poemas concretos e possibilitar ao aluno fazer conexões com os conhecimentos de mundo que esse estudante possui.

Já força de *Mimesis*, observa-se a mais completa característica do texto literário, a tentativa de representar a realidade. Na poesia concreta, há a presença de temáticas diversas, as quais dialogam com os preceitos sociais, principalmente com

a tradição poética, pois o concretismo apresenta-se como um movimento vanguardista que valoriza o ideograma desde seu aspecto geral de sintaxe espacial ou visual, até o seu sentido mais peculiar. Logo, as palavras que constituem os poemas concretos são exploradas nos seus mais diversos sentidos, assumindo íntima relação com os significados que possuem na realidade, o que permite ao aluno fazer associações do universo literário com seu cotidiano.

A terceira força de liberdade proposta por Barthes é a *Semiosis*, a qual compreende a linguagem literária como distinta de outras linguagens, visto que há nessa força o que Barthes denominou de jogo, pois, conforme Barthes, o que define verdadeiramente a linguagem literária é a maneira como essa linguagem representa uma situação e não a situação propriamente dita. Na poesia concreta, a forma como o poeta apresenta seu texto, ou seja, a disponibilização das palavras no papel, assim como a relação que há entre palavra, som e imagem, respaldam a singularidade que há na linguagem do texto literário.

Embasada nas teorias de Fonseca (2002), Minayo (2001), Thiollent (2009) e nas fases da pesquisa-ação de Tripp (2005), esta pesquisa apresenta uma sequência de atividades de uma proposta de intervenção distribuída em oito encontros, que vão desde a motivação da leitura, a qual é corroborada pelo letramento literário que Cosson (2018) propõe, na sequência básica, até a composição de poemas concretos, que serão utilizados de maneira interativa, através do programa PowerPoint.

### 3.2 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como organização da proposta de intervenção, usar-se-á uma sequência básica fundamentada no letramento literário preconizado por Cosson (2018). Essa sequência básica de letramento literário proposta pelo autor é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. De acordo com Cosson (2018), a motivação é o momento de preparar os alunos para receberem o texto que será lido; pois, “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2018, p. 54). Segundo o pesquisador, é importante que o momento motivacional se apresente como uma fase que demonstre vínculo rigoroso com o texto que será lido.

Já a segunda etapa da sequência, denominada introdução, mostra-se como a apresentação do autor e do texto a ser lido. E sobre essa etapa Cosson adverte que

“No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2018, p. 60). Logo, é preciso que essa etapa sirva para certificar aos alunos o conhecimento do autor do texto a ser lido e, por isso, não deve se estender muito; pois sua finalidade é conceder ao discente uma boa recepção do texto que será estudado. Cosson (2018) ainda admoesta que, neste processo pedagógico de apresentação do texto literário, é indispensável que o professor apresente o caminho a ser percorrido durante o estudo da literatura escolhida, assim como falar sobre a relevância do(s) texto(s) escolhido(s), esclarecendo assim sua preferência.

A etapa da leitura é o momento de o professor acompanhar o desenvolvimento da leitura feita pelos alunos. É nessa fase, que o docente direciona os objetivos almejados para aquela leitura. Dessa maneira, a fase leitora requer que haja uma orientação mais rigorosa, a partir da qual os alunos compartilham com a turma os resultados da leitura por eles realizada. A esse momento de compartilhamento dos resultados da leitura, Cosson (2018) denomina de intervalos, os quais podem ser realizados por meio de atividades diversas.

A última fase da sequência básica, intitulada de interpretação, é dividida em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior, conforme Cosson (2018) é aquele que está voltado para a decifração de cada palavra expressa no texto lido, e tem seu ponto mais alto na compreensão geral do texto que realizamos logo depois da leitura. O autor ainda defende que:

[...] a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2018, p. 65).

Portanto, a interpretação que cada aluno faz do texto literário sofre interferências de suas vivências, dos contextos que os circunda; assim sendo, por mais particular que a etapa interior seja a cada leitor, ela acaba mantendo-se como uma amostragem de cunho social.

O momento exterior é aquele em que se compartilha a interpretação feita por cada leitor, ou seja, é a etapa em que a leitura de fato se concretiza, estabelecendo-se como prática de elaboração de sentido em determinado meio social. De acordo

com a sequência básica de Cosson (2018), no ambiente escolar é necessário partilhar a interpretação feita de um texto, para que assim se desenvolva os sentidos que foram construídos de maneira individual. O autor argumenta que:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2018, p. 66).

Assim sendo, oportunizar aos alunos uma proposta de atividades que esteja vinculada às etapas da sequência básica estabelecida por Cosson (2018) é muito significativo, pois possibilita aos discentes o letramento literário.

A aplicação da proposta de intervenção terá em média a duração de dezesseis horas e contará com um público-alvo de alunos da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, módulo IV, ensino fundamental II, de uma escola Estadual, da cidade de Rio Branco, no Acre. A turma possui 26 alunos que têm entre 15 e 34 anos de idade.

### **3.2.1 Sequência de atividades sobre o gênero textual: poema concreto**

a) Público-alvo: alunos que têm entre 15 e 34 anos de idade, os quais fazem parte da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, módulo IV, ensino fundamental II, de uma escola Estadual, da cidade de Rio Branco, no Acre.

b) Duração: 16 horas - 8 encontros, com duração de 2 horas cada encontro.

c) Objetivos

- i. Estimular o interesse pelo texto poético;
- ii. Explorar poemas concretos: estrutura tradicional e perspectivas virtuais;
- iii. Interagir de maneira lúdica com poemas concretos a partir do uso do programa PowerPoint;
- iv. Explorar recursos linguísticos;
- v. Explorar recursos visuais;
- vi. Ampliar o repertório linguístico e vocabular;
- vii. Despertar o pensamento reflexivo;

viii. Produzir poemas concretos ponderando o ambiente virtual.

d) Conteúdos: (1) Características e funções do poema concreto; (2) Poema e poesia; (3) Leitura, produção, interpretação e análise de poema concreto; (4) Os textos multimodais nas mídias digitais.

e) Recursos: (1) Aparelho de projeção de áudio e vídeo (*datashow* ou multimídia); (2) Caixa de som; (3) Computador; (4) Celular; (5) Textos impressos; (6) Internet; (7) Papel; (8) Lápis ou caneta; (9) Cartazes com poemas; (10) Cartolina ou papel cartão.

f) Material Complementar: (i) Exemplos de poesia concreta: *Beba Coca-Cola*, de Décio Pignatari; *Lixo Luxo*, de Augusto de Campos; *O infinito dos seus olhos*, de Décio Pignatari; *Pássaro em vertical*, de Lisbério Neves; *Velocidade*, de Ronaldo Azeredo.

(ii) Exemplos de poesia em versos e em prosa: *Pronto para outra*, de Chacal; *Meus oito anos*, de Oswald de Andrade; *Canção do exílio*, de Antônio Gonçalves Dias; *Lágrima de preta*, de Antônio Gideão; *Me perdoe*, de Sérgio Capparelli; *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade; *Canção do exílio facilitada*, de José Paulo Paes.

g) Motivação: Nessa primeira etapa, os alunos foram convidados a irem à biblioteca da escola, a fim de realizarem leitura compartilhada. Ao chegarem à biblioteca, constataram que na porta de entrada havia um cartaz com um inusitado convite, o qual apresentava a seguinte pergunta: “Aceita compartilhar comigo?”. Após a leitura do cartaz, os alunos foram convocados para entrarem na biblioteca e buscarem o espaço que os deixassem mais confortáveis. Com o intuito de aguçar a curiosidade dos alunos, colocou-se nas paredes da sala de leitura, cartazes com poemas concretos, poemas em versos e poemas em prosa. Logo a seguir, a professora pediu aos alunos para observarem o espaço ao seu redor. Nesse momento, a professora propôs uma reflexão sobre a leitura que os alunos fizeram do cartaz que estava anexado na porta, e também sobre os textos afixados nas paredes. As respostas dos alunos oportunizaram a introdução dos conceitos de poema, poesia e poesia concreta.

A seguir, o professor deu início a uma sequência de atividades sobre o texto poético, as quais seguem abaixo detalhadas. Essas atividades foram desenvolvidas por meio de grupos de quatro componentes.

### 3.2.2 Atividade 1: Desenvolvimento

Com relação à introdução e à apresentação da proposta de atividade, em sala de aula, a professora realizou o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a partir das seguintes indagações:

- a. Alguém se lembra de um poema que marcou sua vida?
- b. Vocês compreendem poema e poesia como a mesma coisa?
- c. Quem gosta de ler poemas? Por quê?
- d. Vocês sabem o que é um poema concreto?

Após esses questionamentos e as reflexões a respeito deles, a professora pediu para os alunos responderem no caderno as perguntas feitas a eles. Terminadas as anotações das reflexões realizadas, a professora disponibilizou os alunos em um círculo, assim como formou, entre os alunos, seis grupos de até quatro componentes. Após essa etapa, a professora apresentou à turma seis “caixinhas” enumeradas, as quais foram disponibilizadas em cima de uma mesa que estava no centro da sala de aula; em cada “caixinha”, havia um poema que estava com suas partes misturadas, ou seja, não seguia a ordem correta do poema original.

Em seguida, a professora sorteou uma “caixinha” para cada grupo e, após todos os grupos terem recebido seu poema, os alunos foram orientados a lê-los. Terminada a leitura dos poemas, o professor perguntou a cada equipe o que compreenderam dos poemas lidos. Somente após as considerações a respeito da leitura realizada, a professora disse aos alunos que os poemas estavam com os versos em ordem incompatível com a original, e orientou aos alunos a pô-los em sua ordem primária.

Com os poemas na ordem que os alunos puseram, a professora os convidou para uma segunda leitura desses poemas. Posteriormente a essa leitura, a professora perguntou aos alunos se eles acreditavam que haviam conseguido pôr os poemas na ordem original, e o porquê de eles pensarem que teriam ou não acertado a organização primitiva dos textos em questão. Depois das discussões realizadas a respeito dos poemas lidos, a professora disponibilizou aos alunos os poemas em ordem original e pediu que os discentes fizessem comparações entre a sequência que



eles puseram o texto, com a sequência original de cada poema. Assim, esse primeiro momento se encerra.

### **3.2.3 Atividade 2: Apresentação dos poetas, leitura e análise de poemas**

No primeiro momento, a professora entregou a cada equipe um poema dos autores mencionados no início desta sequência didática, e também um dicionário.

No segundo momento, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa dos poemas recebidos, observando o que eles conseguem compreender da leitura desses poemas. A professora ainda pediu que os alunos grifassem os vocábulos por eles desconhecidos.

No terceiro momento, cada equipe realizou uma leitura em voz alta. Para a realização dessa leitura, o grupo escolheu um componente da equipe.

No quarto momento, cada grupo fez anotações no caderno sobre o que compreendeu do poema lido, a fim de, posteriormente, expor por meio da oralidade as reflexões que fizeram dos textos. Como defende Cosson (2010):

Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (COSSON, 2010, p. 58).

Assim, é preciso valorizar a exploração dos saberes expressos pelo texto, bem como a maneira como os alunos se comportam frente à leitura realizada por eles. Ainda nesse momento, houve um compartilhar das assimilações que foram constatadas, tanto pela professora quanto pelos alunos, a respeito dos poemas lidos. Logo, a professora discorreu sobre as percepções dela a respeito daquilo que os poemas apresentam em seus versos, e também oportunizou aos alunos que expressassem as inferências que eles obtiveram dos textos lidos. Ocorreu ainda, nesta ocasião, uma analogia entre as compreensões que ambos tiveram dos poemas.

No quinto momento, a professora entregou aos alunos, um breve texto sobre os autores dos poemas lidos. Para finalizar a atividade 2, a docente fez, por meio de slides, uma sucinta apresentação dos autores dos poemas estudados.

### **3.2.4 Atividade 3: Poesia concreta, características, poemas e autores**

No primeiro momento, a professora expôs, através de slides, as principais características dos poemas concretos, explanou sobre os autores mais relevantes do movimento concretista e também salientou acerca do contexto em que os concretos poemas surgiram. Em seguida, a professora apresentou aos alunos dois poemas: “Lixo Luxo”, de Augusto de Campos; e “Quem eu sou?”, de Pedro Bandeira; ou seja, um poema concreto e outro em verso. Dessa maneira, foi possível estabelecer um paralelo entre poemas concretos e poemas em versos, com o intuito de mostrar as diferenças e semelhanças entre esses textos.

No segundo momento, cada grupo recebeu um poema concreto dos autores mencionados no início desta sequência didática.

No terceiro momento, já com os poemas em mãos, os discentes foram convidados a fazerem uma leitura silenciosa dos textos recebidos.

No quarto momento, após realizarem a leitura silenciosa, a professora pediu que os discentes escolhessem um componente de seu grupo para efetuar uma leitura em voz alta.

No quinto momento, a professora fez uma reflexão sobre a temática abordada pelos poemas, assim como seus aspectos formais.

### **3.3.5 Atividade 4: Primeira produção**

Ao chegar à sala de aula, a professora orientou os alunos que se organizassem nos mesmos grupos da atividade 1. Após essa organização, a professora entregou a cada equipe uma cartolina, papéis-cartões, lápis de cor e canetas coloridas.

Para iniciar a atividade, a professora pediu que os alunos observassem os cartazes que estavam afixados nas paredes da sala de aula e que cada discente escolhesse dois vocábulos que melhor definissem como eles se sentiam naquele dia.

Após a escolha dos vocábulos, e com os materiais em mãos, os alunos foram instruídos a disponibilizarem no cartaz as palavras escolhidas, da melhor maneira que lhes conviessem.

Em seguida, com o cartaz pronto, os alunos foram convidados a falarem o porquê de os vocábulos escolhidos os definirem.

Para finalizar a atividade, a professora convidou os alunos a anexarem nos corredores da escola os cartazes que eles produziram.

### 3.3.6 Atividade 5: Leitura e análise de poema concreto

No primeiro momento, a professora apresentou aos alunos, por meio de slides, o poema concreto Pássaro em vertical, de Libério Neves. Considerando o que certificam os documentos, pode-se perceber que:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Pode-se, portanto, dizer que é relevante o estudo do poema concreto, uma vez que devem ser apresentadas aos alunos as diversidades de textos, independente da importância social que esses textos tenham.

Assim, a partir da apresentação do poema de Libério Neves, realizou-se os seguintes questionamentos:

1. Alguém sabe dizer que tipo de texto é esse?
2. Por que ele se apresenta dessa forma?
3. Essa imagem representa o quê?
4. Por que o autor produziu o texto desta maneira?

No segundo momento, a professora realizou para os alunos a leitura do poema Pássaro em vertical, de Libério Neves. A leitura foi realizada com bastante clareza e repetida, visto que houve necessidade.

No terceiro momento, realizou-se a análise da leitura, partindo das seguintes perguntas:

- (1) O poema fala de um pássaro que voava para lá e para cá e que, de repente, foi surpreendido. Qual acontecimento gerou essa surpresa?
- (2) Há poemas concretos que disponibilizam as palavras em forma de imagem. No poema lido, há alguma imagem que está sendo representada? Explique.
- (3) De que maneira a estrutura formal do texto está relacionada ao título?

(4) É possível relacionar a situação ocorrida com o pássaro com alguma situação da realidade? Qual? Por quê?

Respondidas as inferências feitas sobre o texto em estudo, e realizadas as reflexões sobre poema concreto, a professora pediu aos alunos que respondessem no caderno às perguntas acima. Assim, concluiu-se a atividade 5.

### **3.3.7 Atividade 6: Produção final**

Ao iniciar a aula, a professora entregou a cada aluno um papel cartão, a fim de propor a elaboração de um poema concreto, a partir de temas sugeridos como: amor, casa, carro, chuva, dia, escola, flor, livro, onda, olhos, sol, vida, dentre outros a critério do aluno. Dessa maneira, iniciou-se o primeiro momento.

A fim de auxiliar os alunos na elaboração da produção textual, a professora realizou uma oficina para as atividades. Durante a oficina, os alunos tiveram contato com vários poemas concretos, os quais foram levados para a sala de aula pela discente. Ainda neste momento, explicou aos alunos que a configuração do poema produzido por eles poderia estar relacionada literalmente à temática abordada ou também poderia dispor de um vínculo mais abstrato entre o texto e a imagem representada. Após as explicações efetivadas pela professora, os alunos iniciaram suas produções.

No segundo momento, concluída a produção do poema concreto no papel cartão, os alunos realizaram a socialização desses poemas, o que proporcionou reflexões a respeito dos textos por eles produzidos. Em seguida, a professora pediu aos discentes que dispusessem seus textos no mural da sala de aula.

### **3.3.8 Atividade 7: Apresentação do jogo virtual**

No primeiro momento, através do uso do *datashow*, a professora apresentou aos alunos o jogo virtual que foi desenvolvido para que eles interagissem de maneira mais lúdica com os poemas concretos, o *ConcreteGame*. O jogo pode ser acessado livremente por alunos, professores e interessados nas atividades disponíveis, por meio do link: <https://1drv.ms/p/s!Al8SrE2EjntPrSFHksKEPeWcx8PZ?e=Ks5INB>

Ao clicar no *link*, o usuário é direcionado para um site onde é possível baixar o *game*; no entanto, é importante destacar que o usuário só conseguirá ter acesso ao jogo por meio do *app* do *PowerPoint* nas versões atuais.

A criação desse game surgiu do desejo de aproximar os poemas e a tecnologia, a fim de tornar a literatura mais próxima do universo tecnológico – espaço tão utilizado pelos jovens da contemporaneidade. Esse jogo estava no formato do programa *PowerPoint* do *Office*, que comumente é usado para realizar apresentações, mas que, nesta proposta de atividades, usou-se de forma totalmente inovadora, pois se criou um sistema que permite que a apresentação seja absolutamente interativa.

Os alunos foram organizados em equipes, conforme feito nas atividades anteriores. Posteriormente, pediu-se que todos ficassem atentos às informações que seriam dadas sobre o uso do *game*, visto que esses esclarecimentos eram necessários para que cada equipe conseguisse usar de maneira plena o jogo. A professora demonstrou para os discentes a funcionalidade de cada etapa do game, salientando sobre as instruções passo a passo, e, ainda durante esta etapa, alguns alunos foram selecionados para utilizarem o *ConcreteGame*. É importante destacar que a funcionalidade desse jogo será explicada na seção 4, p. 87.

Durante a segunda fase desta atividade, a professora orientou os alunos sobre como eles deveriam proceder para terem o jogo em seus celulares, como nem todos possuíam telefone celular, a professora recomendou que aqueles que tinham telefone dessem ao colega a oportunidade de também interagirem com o game.

No terceiro momento, com os grupos já formados e as explicações realizadas pela docente, formalizou-se uma competição de jogos virtuais entre as equipes.

No quarto momento, houve a premiação das equipes vencedoras, premiação esta que teve como prêmio a distribuição de medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugares. Desta forma, concluíram-se as atividades submetidas nesta proposta de intervenção.

#### 4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

O período de desenvolvimento das aulas planejadas ocorreu conforme o que se havia estabelecido (16 horas - 8 encontros, com duração de 2 horas cada encontro); assim como o público-alvo da proposta, que são alunos da modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, fundamental II, módulo IV. A execução das aulas teve como objetivos:

- a) Estimular o interesse pelo texto poético;
- b) Explorar poemas concretos: estrutura tradicional e perspectivas virtuais;
- c) Explorar recursos linguísticos;
- d) Explorar recursos visuais;
- e) Ampliar o repertório linguístico e vocabular;
- f) Despertar o pensamento reflexivo;
- g) Produzir poemas concretos ponderando o ambiente virtual;
- h) Interagir de maneira lúdica com poemas concretos a partir do uso do programa *PowerPoint*.

Dessa maneira, tem-se como principal objetivo deste capítulo refletir a respeito das aulas desenvolvidas com os alunos e verificar se os procedimentos utilizados nessas aulas são recursos pedagógicos eficazes.

É importante esclarecer que, ao iniciar a difusão da sequência didática proposta para o planejamento das aulas, diferentes circunstâncias foram surgindo, uma vez que o âmbito escolar é percebido como um contexto social que se apresenta de maneira mutável e diversificado. Visto que é composto por indivíduos peculiares e únicos. Sendo assim, pode-se dizer que a aplicação da proposta de intervenção planejada resultou em colaborações diversas, as quais serão elucidadas no decorrer deste capítulo.

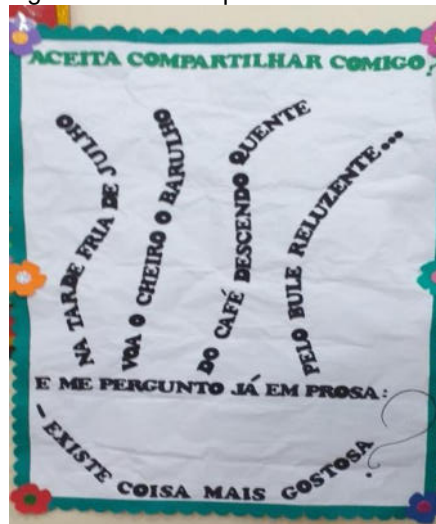
Ao considerar que os estudantes da atualidade muito se interessam por artefatos que dizem respeito à tecnologia, e que idealizam aulas mais lúdicas e dinâmicas, foi que se pensou em uma sequência de atividades que possibilitasse aos discentes a interação e o entusiasmo, para que assim, o conhecimento fosse obtido de maneira prazerosa. Conforme afirma Solé (1998, p. 91), “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”.

Logo, é essencial que os alunos sejam motivados a uma assimilação de conhecimentos que os façam perceber o real sentido naquilo que se lê e se estuda, isto é, nos saberes que a escola disponibiliza a eles.

Vale salientar, portanto, que ficou evidente que essas aulas promoveram entusiasmo, envolvimento, pensamento reflexivo, da mesma maneira que se mostrou como uma experiência rara de troca de conhecimentos.

Para a primeira aula e apresentação da proposta de trabalho com texto poético, propiciou-se um “Chá literário”, pensando em recepcionar bem os alunos, e também considerando o convite que se estabeleceu no início da sequência básica, o qual se utilizou para iniciar o desenvolvimento da proposta de intervenção. Esse convite foi afixado na porta da biblioteca da escola, conforme imagem abaixo.

Figura 2– Convite para o Chá literário



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, os alunos foram convidados a irem à biblioteca da escola, pois seria o ambiente utilizado para o estudo dos textos literários.

Ao verificarem o convite na porta da biblioteca, os alunos ficaram curiosos e, alguns logo perguntaram:

- Professora, vai ter café “pra nós?”
- Professora, tem “refri” também?
- Tomara que tenha bolo – falou outro aluno, enquanto pusera a mão na barriga.
- Professora, é interessante esse texto ser formado por palavras que formam o desenho de uma xícara, que nome se dá a esse tipo de texto?

Essa observação foi a que mais entusiasmou a professora, pois a aluna demonstrou que o texto, ou melhor, a disposição das palavras no papel, chamou a sua atenção e aguçou a sua curiosidade.

Tais questionamentos dos alunos são importantes porque neles podemos retomar as palavras de Solé (1998, p. 91) quando argumenta que “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela”.

Desta forma, a fim de dar início à sequência de atividades que se havia preparado, a professora convidou os alunos para entrarem na biblioteca.

Em concordância com a autora aludida acima, momentos que motivam o leitor no ambiente escolar tornam mais efetivas as leituras; portanto, é considerável que se promova, no meio escolar, uma leitura mais prazerosa e libertadora. E, para esse fim, a biblioteca – por ser um recinto que denota livros, leitura, conhecimento, viagem a lugares diversos – é um atraente espaço.

Ao entrarem na biblioteca, ficaram nítidos os olhares de curiosidade, entusiasmo e surpresa, por parte dos alunos. Eles olhavam para a mesa com o lanche que seria servido, observavam os cartazes com poemas que estavam nas paredes da biblioteca.

Figura 3 – Poemas Concretos



Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4 – Mesa do lanche compartilhado



Fonte: Arquivo pessoal

A professora pediu aos alunos que sentassem onde os conviessem. Antes mesmo de a professora solicitar aos alunos que observassem o ambiente em que estavam, e que fizessem uma reflexão a respeito da leitura do texto que estava afixado na porta da biblioteca, algumas ponderações foram formuladas pelos discentes, como:

- Professora, esses textos são diferentes, oh! Esse aí que mostra vários “V”, e depois mostra “do lado” e “embaixo” a palavra “VELOCIDADE” [...] Ele dá mesmo essa ideia de velocidade, parece que os “V” estão correndo, prof!
- O do “infinito” também é legal, professora! A senhora sabia que eu tenho uma tatuagem que é um infinito?

Nesse momento, a professora aproveitou a oportunidade para fazer uma sucinta explanação sobre poema, poesia e poesia concreta, considerando os apontamentos a seguir:

1. Alguém se lembra de um poema que marcou sua vida?
2. Vocês compreendem poema e poesia como a mesma coisa?
3. Quem gosta de ler poemas? Por quê?
4. Vocês sabem o que é um poema concreto?

As respostas à primeira pergunta vieram de dois alunos; no entanto, eles não sabiam precisar o nome do poema, bem como não sabiam o poema na íntegra, mas sabiam os nomes dos autores. Assim, um dos alunos disse:

- O poema que eu lembro é do Drummond. Um que fala sobre o cara que amava a Teresa, mas a Teresa gostava mesmo era de um tal de Raimundo [...] E no final aparece um cara que não tem nada a ver com a história. A senhora sabe qual é esse poema?

Prontamente, a professora respondeu que sim, que o nome do poema é “Quadrilha”, e aproveitou e perguntou ao aluno o que ele compreendia sobre o poema

“Quadrilha”. Logo, a resposta do aluno foi que, na opinião dele, o poema fala sobre os imprevistos da vida, sobre o amor que nem sempre é correspondido.

Dessa maneira, a professora percebeu que a resposta do aluno estava de acordo com o que os versos de Drummond propunham, parabenizando-o pela sua explanação. Durante esse momento, alguns alunos pediram que a professora trouxesse o poema “Quadrilha” para ser lido na aula seguinte, o que a professora acatou. A aluna que também disse que havia um poema que tinha marcado a vida dela, recusou-se a falar sobre o poema, mas disse que o nome autor do poema era Guimarães Rosa.

Com relação à segunda pergunta, surgiram respostas como:

- Eu acho que poema e poesia são “a mesma coisa”.
- Não! Poema, na minha opinião, é “tipo” música, porque rima e fala de amor, às vezes.

A partir dos comentários tecidos pelos alunos, a professora explicou as diferenças entre poema e poesia, valendo-se dessa oportunidade para esclarecer as divergências que ocorrem entre poema e poesia. Pois, segundo Paz (2012):

Ao indagar do poema o ser da poesia, não estaremos confundindo arbitrariamente poesia e poema? Aristóteles já dizia que ‘nada há em comum entre Homero e Empédocles exceto a métrica; e por isso, com justiça, o primeiro é chamado poeta e o segundo filósofo’. E de fato: nem todo poema – ou, para ser exato, nem toda obra construída de acordo com as leis do metro – contém poesia. Mas essas obras métricas são verdadeiros poemas ou são artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, e sim uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem ser poemas (PAZ, 2012, p. 22)

Assim sendo, percebe-se a importância de demonstrar aos alunos as discrepâncias existentes entre poema e poesia.

Como respostas dos alunos à terceira pergunta, obteve-se:

- Eu gosto de ler aqueles poemas que falam de amor, de tristeza, das “sofrências”, sabe, professora?!
- Eu não gosto de ler é nada. Prefiro assistir. Leio mal as mensagens que recebo no telefone ou no “face”.
- Eu não gosto de poema porque não dá “pra” entender muita coisa, é difícil de entender. Mas, quando a professora lê e explica o poema, ah, eu acho lindo oh!
- Professora, eu escrevia poemas quando eu era menor. A minha avó gostava, aí eu escrevia e lia “pra” ela.

Diante das respostas dos discentes, fica evidente que há entre os estudantes e o texto literário, no caso, o poema, um certo distanciamento. E um dos fatores que contribuem para que isso ocorra é, possivelmente, a maneira como a literatura é abordada; por conseguinte, para que o letramento literário se configure, e as habilidades leitoras dos aprendizes se estabeleçam, é inescusável o que salienta Cereja (2005):

Independente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (se por meio de provas, e debates, de trabalhos criativos etc.), é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literário (CEREJA, 2005, p. 23).

Após esses questionamentos e as reflexões a respeito deles, a professora pediu para os alunos responderem no caderno as perguntas feitas a eles. Terminadas as anotações das reflexões realizadas, a professora disponibilizou os alunos em um círculo, assim como formou, entre os alunos, quatro grupos – um grupo com três componentes, e três grupos com quatro componentes.

Com a formação dos grupos, deu-se início à primeira atividade. Pôs-se quatro “caixinhas” em uma mesa que estava centralizada na sala de aula, depois, explicou-se aos alunos que em cada “caixinha” havia um poema o qual estava com suas partes misturadas, ou seja, não seguia a ordem correta do poema original. Também foi dito aos educandos que seria realizado um sorteio para definir qual “caixinha” cada grupo ficaria; todavia, algumas alunas discutiam a respeito da escolha da “caixinha”, em razão de terem as consideradas bonitas.

Nesse momento, a professora pediu que tivessem calma, pois, o sorteio seria feito. Realizado o sorteio, entregou-se a cada grupo sua respectiva “caixinha”, e pediu-se que lessem o poema que nela se encontrava. Realizada a leitura, a docente orientou que cada grupo falasse sobre o poema que havia lido. A princípio, foi necessário instigar um pouco mais os alunos, já que eles se mostraram tímidos e/ou inseguros para discorrer sobre o que haviam lido. Porém, uma aluna do grupo mais entusiasmado (o que ficou com a “caixinha” vermelha) pediu para iniciar a leitura. Antes de começar a ler, a discente fez a seguinte advertência aos colegas:

- O poema que vou ler fala sobre um tema conhecido de todos nós [...] Quem adivinha qual é?! Um aluno bastante brincalhão disse que seria “comida”, “fome”, “falta de dinheiro”.  
- Ah, professora, deve ser um desses temas aí [...] Se eu acertar o tema eu ganho ponto?! Acrescentou o espirituoso aluno.

No entanto, a colega adiantou à turma que o poema do grupo dela falava sobre o amor, e que seria importante que os colegas prestassem atenção, pois, de acordo com essa aluna, a temática do amor é conhecida por qualquer ser humano. O poema que esse primeiro grupo leu foi “Amar”, de Carlos Drummond de Andrade.

Realizada essa leitura, cada componente do grupo falou um pouquinho a respeito do que havia compreendido e alguns acrescentaram o que eles viam em comum entre o amor descrito no poema, e o que seria amor para eles, conforme suas vivências.

Deu-se continuidade às demais leituras, e ficou perceptível que eram constantes as analogias que os alunos conseguiam fazer com os poemas lidos e outras leituras já realizadas por eles, da mesma maneira que percebiam situações corriqueiras por eles vivenciadas, presentes nos poemas.

Os PCNs explanam, no capítulo “Objetivos de Ensino” (BRASIL, 1998, p. 49), diversos intentos que precisam ser implementados no Ensino Fundamental, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, dentre esses objetivos, tem-se o aprimoramento da competência leitora. Em conformidade com esses documentos oficiais, é importante que as habilidades de leitura exigidas dos alunos demonstrem um leitor que possua autonomia; segundo os PCNs, essa autonomia se torna verdadeira quando se tem um leitor que seja capaz de assimilar diversas estratégias de leituras e comportamentos que devem ser assumidos diante de leituras diferentes.

Mas, para que os alunos se tornem leitores independentes, necessário é fomentar situações em que os discentes tenham contato com a leitura, e leitura diversa.

Outrossim, o documento discute sobre as capacidades de receber “textos que rompam com universo de expectativas [dos alunos], por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998. p. 50). Consoante os PCNs, é crucial que o estudante “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998. p. 51).

Por isso, pode-se destacar que a experiência realizada neste primeiro momento de leitura dos textos poéticos foi muito proveitosa, em razão de possibilitar ao aluno o contato com textos que os desafiam, assim como os oportuniza a tornarem-se leitores independentes.

Após a conclusão das leituras, a professora comunicou aos aprendizes que os poemas lidos por eles estavam com a ordem dos versos alterada, ou seja, não se encontravam na estrutura original. Diante dessa observação da professora, alguns comentários surgiram, pois foi possível perceber ponderações de alunos que já haviam percebido que os poemas não seguiam sua ordem primária.

Em seguida, pediu-se que cada grupo tentasse pôr seu poema na ordem correta. Concluída essa organização dos textos poéticos, entregou-se aos grupos os poemas na composição original, e pediu-se que fosse realizada uma analogia entre a sequência que eles puseram o texto, com a sequência primária de cada poema. A partir dessa situação, constatou-se que um, dos quatro grupos, conseguiu colocar o texto em ordem correta; dois grupos erraram somente a estruturação de uma estrofe, e uma outra equipe só dispôs, adequadamente, uma estrofe. O desafio de ler e refletir sobre o que se leu, tal como posicionar os versos em ordem original, instigando os alunos à interação com o texto e com os colegas de classe, demonstrou que a turma se envolveu com a atividade e que a dinâmica proposta obteve êxito. Abaixo, seguem imagens da referida atividade.

Figura 5 – Desenvolvimento da atividade 1



Fonte: Arquivo pessoal

A cada aula, considerava-se os objetivos apresentados para as atividades desenvolvidas, com a intenção de aprimorar a afeição pelo texto poético, enriquecer

o repertório lexical, incitar a reflexão; por isso, mantinha-se sempre os alunos em contato com poemas durante a execução das tarefas. Dessa forma, deu-se seguimento às atividades entregando aos grupos poemas dos autores que foram indicados no princípio da proposta de intervenção, e instruíram-se os estudantes a realizarem uma primeira leitura silenciosa, observando o que apreendiam dos textos lidos.

As equipes também receberam dicionários para auxiliá-los na compreensão das palavras que eles desconheciam o sentido. Após entregar os dicionários, ouviu-se indagações e observações de alguns alunos a respeito do manuseio desse livro. Como, por exemplo:

- Professora, qual o jeito certo de usar esse negócio de dicionário?
- Será que existe alguém que sabe o significado de todas as palavras desse livro?
- A senhora sabe o que significa quase tudo que “tá” escrito aqui “né”, professora?
- Vocês são muito sem noção, oh!!! “Tá” vendo que esse livro é só “pra” consultar, a gente só usa “pra” tirar dúvida “né”, professora?
- Acho que a pessoa fica é doida se tentar aprender tudo que tem escrito nesse livro. Eu já ouvi falar de pessoas que ficaram doidinhas tentando decorar todas essas palavras.

Aproveitando-se dos questionamentos feitos pelos alunos, explicou-se como se manipula o dicionário, o intuito de seu uso, informando-lhes que as palavras estão em ordem alfabética, e as destacadas no alto das páginas (lado direito e esquerdo) são denominadas de palavras-chave, e que servem para orientar a consulta, visto que enunciam o primeiro e o último vocábulo de cada página. Esclareceu-se também o sentido das abreviaturas que acompanham cada termo presente do dicionário, orientando os discentes que se chama de verbetes as palavras presentes no dicionário.

Diante de toda explanação feita aos alunos, assim como as inquisições por eles formadas, percebeu-se o quanto foi pertinente possibilitar à classe o manuseio do dicionário, inteirando-os da correta manipulação desse tipo de livro. Entende-se o quão considerável é conceder aos discentes momentos de leitura significativa, dando-lhes auxílio naquilo que for essencial para tornar a análise de quaisquer textos coerente. Essa experiência resultou em interação e aquisição de conhecimentos, convertendo a leitura do texto literário realizada pelos grupos mais acessível e interessante. Como elucidada Solé (1998):

Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente. [...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos..., etc. (SOLÉ, 1998, p, 46)

Assim sendo, ao realizar a leitura, é considerável que o leitor não somente decodifique aquilo que leu, mas também apreenda a leitura realizada a fim de que as informações contidas no texto sejam tanto reveladoras como úteis.

Finalizada a leitura silenciosa, assim como o uso do dicionário para verificar os verbetes incomuns aos alunos, iniciou-se a leitura compartilhada dos poemas que cada grupo recebeu. As equipes escolheram um componente para realizar a leitura e, conforme as leituras eram feitas, os discentes já expunham o que entenderam de seus textos.

Como é costumeiro no âmbito escolar haver a presença de alunos mais tímidos e outros que gostam de expor suas reflexões, esperava-se que essa configuração de acanhamento e intrepidez se estabelecesse; todavia, percebeu-se no prosseguimento desta atividade que todos queriam participar, tanto aqueles que desejavam externar o que entenderam da leitura feita, como aqueles que ansiavam esclarecer o sentido das palavras pesquisadas no dicionário. Ainda considerando a leitura que os alunos fizeram, a professora os orientou que anotassem em seus cadernos as ponderações acerca daquilo que compreenderam do texto literário, pois conforme Mello (2006, p. 183), “A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se”.

Isto posto, a escola se mostra como um espaço onde o desenvolvimento da escrita precisa ser estabelecido; por consequência, é interessante que os professores gerem situações de escrita para os alunos. E, assim, estimule-os a refletirem sobre suas leituras, levantarem hipóteses a respeito do que leram, anotarem os conhecimentos que lograram através das leituras realizadas, tal como produzirem seus próprios textos.

Concluiu-se esta atividade apresentando aos alunos, por meio de slides, a vida e obra dos autores dos textos aqui estudados. Do mesmo jeito que foram fornecidos aos alunos uma síntese com a biografia dos autores estudados.



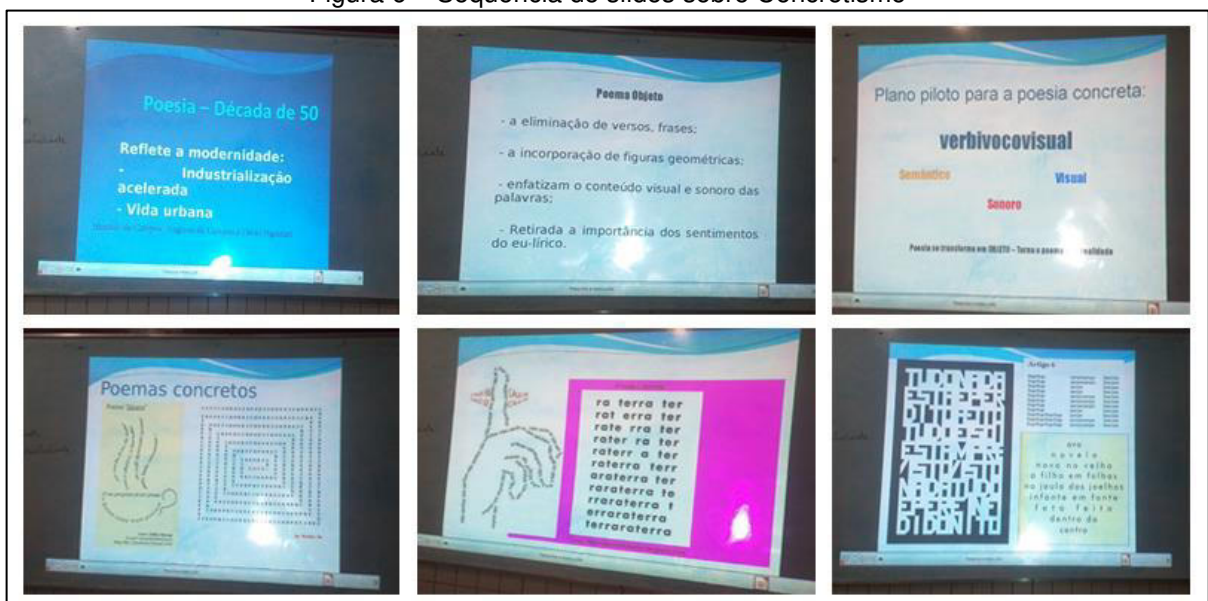
Em vista disso, pode-se garantir que ao empreender práticas de estudo onde há estratégias de leitura e intervenções que deem aos discentes a oportunidade de realizarem leituras, bem como questionarem o que leram, refletindo sobre os aspectos linguísticos e constitutivos de um texto, faz muita diferença na aquisição de conhecimentos por parte do aluno.

Portanto, reconhece-se que o trabalho com o texto poético em sala de aula requer planejamento específico, assim como requerem as demais expressões literárias. No que diz respeito a esse planejamento, é significativo o que ratifica Gens (2009), ainda que não especificamente discorra sobre o poema com o objetivo de ser lido:

Para os tempos atuais, um planejamento deve propor articulações, diálogos, encontros, debates e convivências entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as ditas marginais, entre as obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades da arte. Deve, também, abrir espaços para acolher as diferenças de gosto e de estética e as implicações das cenas gráficas e computacionais em espaço literário (GENS, 2009, p. 73).

A fim de inserir os alunos no universo do Concretismo, fez-se uma explanação sobre as principais características da poesia concreta, elucidando a respeito dos autores mais relevantes do movimento concretista, do mesmo modo que se enfatizou acerca do contexto em que os poemas concretos eclodiram.

Figura 6 – Sequência de slides sobre Concretismo



Fonte: Arquivo Pessoal



No entanto, antes de iniciar a explicação sobre o Concretismo e, com o intuito de tornar mais significativo o conteúdo em estudo, conversou-se com os alunos sobre os poemas concretos que eles viram na biblioteca, no início da apresentação dessa sequência de atividade, e também sobre os poemas concretos que estavam expostos na sala de aula.

Alguém recorda o nome que se dá àquele tipo de poema que vimos na porta da sala da biblioteca na primeira aula sobre textos literários?

Lembram que tipo de poema é aquele que forma a imagem de um infinito?

Observem as paredes da sala de aula, vejam esses poemas que aí estão afixados. O que eles têm em comum?!

Percebam que o ideograma do poema “Velocidade”, assim como os demais poemas, está relacionado com a ideia da poesia enquanto “artefato” de formas, e que se vale do espaço gráfico para estabelecer sua estrutura.

Diante das observações acima, surgiram respostas como:

- Professora, a senhora falou sobre o poema concreto, que é o nome que damos a esses poemas de imagem.
- Nós vimos que o espaço do papel é importante para fazer o poema concreto.
- Isso mesmo, professora! Vimos também que há relação da palavra, com o som e a imagem que o poema forma.
- Quando fala de palavra, som e imagem, lembro da senhora dizendo que isso aí tem um nome [...] Mas agora não lembro o nome!
- Eu sei! É “verbivoco” alguma coisa.

Ante as ponderações dos alunos, explicou-se e reafirmou o que cada um havia explicitado. Demonstrando aquilo que se considera coerente e incoerente sobre poesia concreta. Depois, pediu-se aos estudantes que pegassem seus cadernos, pois a professora iria expor – através de slides – o conceito de poesia concreta; logo, seria pertinente que anotassem o que fosse relevante sobre poema concreto.

Conforme a professora explicava, acontecia o que costumeiramente ocorre quando se pede para os discentes anotarem o que acham importante a respeito de quaisquer assuntos – eles indagavam quase que a todo instante o que deveriam ou não registrar. Na oportunidade, utilizou-se dois poemas – “Lixo Luxo”, de Augusto de Campos; e “Quem eu sou?”, de Pedro Bandeira – para fazer uma abordagem em relação à poesia concreta e à poesia em versos. À medida que se falava dos poemas – concretos e em versos – os alunos mostravam que já conseguiam perceber o que tinha de semelhante e discrepante entre esses dois tipos de textos, o que atestou o quão proveitosa essa sequência de atividades se revelava.

A professora certificou-se de que os alunos haviam feito as fundamentais anotações sobre o Concretismo no caderno e, em seguida, entregou a cada grupo um poema concreto, instruindo-os a realizarem uma leitura silenciosa e, posteriormente, escolherem um componente do grupo para ler em voz alta.

Ao passo que terminavam a leitura, a professora, juntamente com os alunos, fazia uma reflexão sobre o que compreendiam dos textos, tanto no que concerne às questões formais quanto às informações presentes nos poemas. Nesta ocasião, o comportamento dos alunos foi o que mais chamou a atenção da professora, pois uma grande parte deles pedia para fazer a leitura em voz alta, alegando que lia de forma mais clara que os colegas.

Assim, notou-se que a turma já estava bem mais motivada a expressar-se e a ser protagonista no progresso de seu conhecimento, e, em conformidade com o que defende Maia (2007), momentos que incentivam a leitura em voz alta são importantes uma vez que:

[...] a prática de leitura em voz alta, tão antiga quanto a própria história da escola, promove a troca de ideias, socializa visões de mundo e contribui para a formação do leitor iniciante. Entretanto, essa atividade será eficaz na medida em que a leitura for para a criança o momento em que sua voz se faz ouvir, pois é importante que ela se manifeste sobre aquilo que foi lido – é o momento em que a interação se estabelece entre leitor/ouvinte/texto (MAIA, 2007, p. 85).

Prosseguindo com as atividades, ao passo que se constatou uma maior familiaridade dos discentes com o texto literário, a professora os convidou para realizarem a primeira produção textual. Logo, os estudantes foram instruídos a se acomodarem nos mesmos grupos da atividade 1, todavia, alguns alunos pediram para formar novos grupos, pois uma grande parte dos estudantes havia faltado aula naquele dia, já que uma forte chuva tinha ocorrido.

Formados os novos grupos, entregou-se às equipes uma cartolina, papéis-cartões, lápis de cor e canetas coloridas. Como na sala de aula havia cartazes com poemas anexados nas paredes, a professora solicitou que cada aluno escolhesse dois vocábulos que revelassem como eles se sentiam naquele momento.

Explicou-se à turma que, após a escolha dos vocábulos ser feita, os grupos deveriam colocar no cartaz as palavras escolhidas por eles, da forma que desejassem disponibilizá-las. E, desse modo, pode-se constatar, nas falas dos alunos, várias

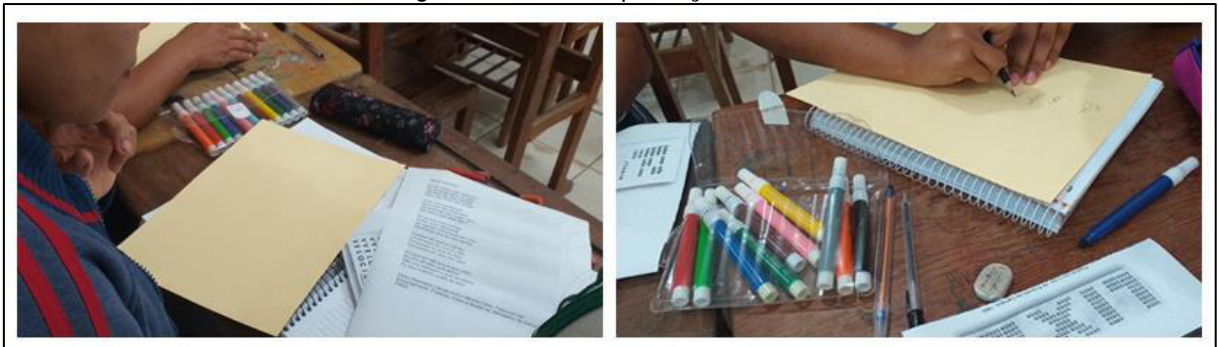
reflexões e comentários com relação a como eles se sentiam naquele instante, por exemplo:

- Se eu for usar duas palavras para dizer como me sinto, professora, a senhora vai me expulsar da sala.
- Como minha mãe sempre diz: “as palavras têm poder para virarem realidade”, então só vou escolher palavras que mostram coisas boas.
- Acho que aí não tem nenhuma palavra que diz como estou hoje, professora! Então eu posso usar outras palavras?
- O bom de pôr as palavras como a gente quer é que vai surgir um texto aleatório e, ao mesmo tempo, vamos “misturar” nossos sentimentos [...] Vai se “louco” isso, oh, prof!

Os apontamentos dos discentes possibilitou uma troca de conhecimento a respeito do outro, havendo uma maior interação entre os alunos e a professora. Esse momento foi bem descontraído, pois eles riam, faziam chacotas e ainda houve quem se emocionasse, deixando rolar uma lágrima enquanto realizava sua produção.

Logo, é oportuno inferir que essa atividade foi satisfatória, pois a turma manifestou, por meio de suas escritas e expressões orais, suas fragilidades e potencialidades, o que permitiu que os discentes se sensibilizassem com as necessidades e particularidades uns dos outros.

Figura 7 - Primeira produção textual



Fonte: Arquivo pessoal

Concluídas as produções, pediu-se às equipes que falassem um pouco sobre suas produções, salientando o porquê de terem selecionado aqueles termos. Nesse instante, os argumentos foram variados, como:

- Professora, vou ser bem sincera, eu não escolhi nenhuma palavra que mostrasse como eu me sinto de verdade, porque hoje as coisas não estão muito legais. E eu “ia” estragar o cartaz do meu grupo com as coisas chatas que eu queria pôr lá.
- Ah, eu só falei a verdade, estou na “sofrência” mesmo. Não “tô” nem aí “pro” que vão pensar de mim!

- Eu usei boas palavras porque quero profetizar que tudo vai ficar bem na minha vida!

À vista disso, constata-se que suscitar dos alunos considerações sobre suas produções e leituras ratifica-se o que Maia (2007) preconiza:

[...] o diálogo e os comentários sobre as leituras realizadas são necessários para que haja troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, conseqüentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo (MAIA, 2007, p. 85).

Como conclusão desta atividade, os estudantes foram convidados a colocarem suas produções nos murais que estavam no corredor próximo à sala de aula.

Ao chegar à escola, para a aula seguinte, a professora foi surpreendida por um grupo de alunos que estava no pátio, os quais – com muita empolgação – perguntavam à professora se naquele dia haveria aula de Literatura, e se dariam continuidade ao estudo dos textos poéticos. A resposta dada aos alunos foi “sim”, e – uníssono – todos gritaram: “Obaaaa!!!”. A euforia demonstrada pelos estudantes fez a professora considerar que estava no caminho certo, e tudo que havia realizado até aquele instante teria, de alguma maneira, feito com que os discentes se deleitassem no texto literário.

Por isso, é interessante que a escola procure atentar para a maneira como o texto poético deve ser estudado, a fim de proporcionar aos alunos um encontro produtivo e prazeroso entre leitor e texto – considerando que o poema é um meio de promover o letramento. Em vista disso, Sorrenti (2009) justifica que:

Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contigüidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2009, p. 151-152)

O desdobramento das atividades continuou por meio de uma proposta de leitura e análise da leitura de um poema concreto. O poema escolhido pela professora foi *Pássaro em vertical*, de Libério Neves. Esse poema seria apresentado aos alunos através de slides, no entanto, o multimídia da escola não funcionou naquele dia. Por esse motivo, foi necessário imprimir algumas cópias do poema e entregar aos alunos.

Como não havia cópia suficiente para todos os estudantes, a professora pediu que se acomodassem em dupla, com a intenção de efetuarem a leitura.

Depois da leitura do poema, proferiu-se algumas indagações aos alunos:

- Alguém sabe dizer que tipo de texto é esse?
- Por que ele se apresenta dessa forma?
- Essa imagem representa o quê?
- Por que o autor produziu o texto desta maneira?

As respostas foram surgindo:

- Poema, professora, porque tem aí umas palavrinhas mais diferenciadas, mais poéticas. Eu acho.
- Acho que não é poema, não! Pois não tem versos, nem também parece um poema concreto.
- Eu acho que tem uma imagem aí sim, só não sei dizer direito de quê.
- É só a gente ver direitinho o que o texto diz, é só ver que “tá” falando de um pássaro que voava e que, de repente, pegou um tiro e caiu, morreu. Pronto! Simples assim! Né não, professora, diga lá se num “tô” certo?!

A professora disse aos alunos que estavam no caminho certo, pois quem respondeu que o texto lido era um poema, acertou. E quem respondeu que havia uma imagem formada pelas palavras do poema, assim como quem falou que o texto discorre sobre um pássaro, também havia respondido de com coerência.

Depois dessas observações, a docente leu o poema para os alunos. Essa leitura foi realizada com bastante clareza, e repetiu-se a leitura, porque houve necessidade. Ao terminar a leitura do poema, deu-se início a algumas questões que foram escritas no quadro e, a princípio, discutidas por meio da oralidade, como abaixo:

1. O poema fala de um pássaro que voava para lá e para cá e que, de repente, foi surpreendido. Qual acontecimento gerou essa surpresa?
2. Há poemas concretos que disponibilizam as palavras em forma de imagem. No poema lido, há alguma imagem que está sendo representada? Explique.
3. De que maneira a estrutura formal do texto está relacionada ao título?
4. É possível relacionar a situação ocorrida com o pássaro com alguma situação da realidade? Qual? Por quê?

Feitas as reflexões orais sobre o poema *Pássaro em vertical*, de Libério Neves, pediu-se aos alunos que anotassem as perguntas no caderno, assim como as respondessem. As respostas para as questões levantadas surgiram:

- “Prof”, o pássaro foi baleado. Acho que esse pássaro voava aqui pelo céu da baixada. Disse um aluno em tom de brincadeira.
- Verdade! Porque aqui a senhora sabe como é [...]. É tiro toda hora!
- Estou com dificuldade “pra” responder a questão 3, porque nunca sei o que é vertical e horizontal. Quer dizer, até sei, eu acho, só que confundo toda vez.
- Vou dizer uma coisa, professora, esse pássaro pode representar bem qualquer um da periferia hoje. Pois, assim como nós, esse pássaro “tava” “de boa”, no espaço dele, fazendo o que gosta, aproveitando a vida [...] E quando pensou que não, foi atingido por um tiro. Aqui com “nós” é assim, a gente quer ficar na boa, na frente de casa, ou “vim” “pra” escola, mas corre o risco de ser baleado [...]
- Assim como a natureza, o meio ambiente sofre com as coisas que o homem faz de ruim, professora, assim também sofre todo mundo com a violência.
- Todo mundo, todo mundo não, “né”?! Acho que os ricos “num” “sofre” assim não. Acho que na periferia “nós” sofre é mais.

Após a finalização desta atividade, os alunos sugeriram a produção de desenhos que demonstrassem as ideias expressas pelo poema de Libério Neves. A professora achou interessante a ideia dos estudantes, e consentiu a sugestão. Assim, ficou acordado que na próxima aula cada aluno traria o desenho por ele produzido e exporia o que sua ilustração representava.

Na aula seguinte, os alunos que haviam elaborado seus desenhos realizaram as apresentações e, depois, anexaram suas produções no mural da sala. Este momento foi muito produtivo, pois os discentes mostraram, através de seus desenhos, as realidades que eles perceberam no texto poético estudado.

A abordagem que o poema deve receber em sala de aula, precisa estar voltada para a sensibilização dos alunos, e, para que essa sensibilização ocorra, é importante que o professor seja um estimulador, que provoque nos discentes um olhar apurado para cada palavra expressa na poesia estudada. Dessa forma, ressalta-se o que Sorrenti (2009) declara:

A maneira de receber a poesia na sala de aula não deixa de ser um momento especial, mas não deve revestir-se de exageros e pompas muito menos ficar a serviço de atividades redutoras da sua proposta estética. Obrigatoriedade para a memorização e cópia, estudo de gramática e fixação de termos técnicos da versificação devem ficar longe do alcance do aluno[...]. A poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada (SORRENTI, 2009, p. 103-104).

Por conseguinte, quando se propõe a realizar um trabalho com a poesia em sala de aula, essa oportunidade precisa se revelar como um momento especial, que conceda um despertar dos estudantes para ler, ouvir, sentir, vivenciar, o texto poético.

Deu-se continuidade às atividades sobre poema concreto. Agora, a professora entregou a cada aluno um papel-cartão e propôs a produção de um poema concreto. Neste momento, a docente sugeriu os seguintes temas para esta produção: amor, casa, carro, chuva, dia, escola, flor, livro, onda, olhos, sol, vida, assim como disse aos alunos que eles pudessem escolher o assunto sobre o qual gostariam de escrever.

É importante ressaltar que quando se pede a um aluno do Ensino Fundamental II para produzir um poema concreto, o professor deseja estimular o discente a adentrar o universo literário, criando e recriando as várias possibilidades que a ficção literária lhe permitir. Por isso, no desenvolvimento desta atividade – produção de poema concreto – não se almejou a formação de ilustres poetas, mas uma aproximação maior entre o aluno e a produção de seu texto poético, bem como garantir aos discentes liberdade criativa.

Para auxiliar os alunos na produção do poema concreto, a professora realizou uma oficina para as atividades. Em seguida, a professora explicou aos alunos que para essa produção eles poderiam utilizar tanto o método do contorno quanto o método do desenho, por isso, seria importante que eles escolhessem uma temática para a elaboração do poema. Visto que, esses métodos têm melhor funcionalidade quando se pode visualizar o tema, uma vez que o aluno escreverá o poema dentro do formato que foi realizado a partir do tema escolhido pelo discente.

A professora ainda acrescentou que a imagem elaborada pelas palavras em um poema concreto tem tanta relevância quanto as próprias palavras; assim, sem esse recurso, o sentido do poema não fica tão claro.

Vale ressaltar que os aprendizes tiveram liberdade para optar por um assunto com o qual estivessem familiarizados, como uma imagem que tenham como predileta, e que poderia ser desenhada e representada com facilidade. A professora também forneceu aos alunos exemplos que poderiam auxiliá-los, como as formas geométricas, os animais e as flores, que são ótimas possibilidades para a produção de poema concreto.

Durante a produção textual, os estudantes se mostraram bastante empenhados, procurando apresentar por meio de seus textos uma excelente produção. O que muito chamou a atenção da professora foi o fato de os alunos decidirem produzir seus textos a partir dos poemas concretos que eles já haviam lido em sala.

Alguns discentes elaboraram textos bem próximos daqueles estudados, recriando os poemas concretos, conforme imagens abaixo expostas:

Figura 8 – Produção final de poema concreto



Fonte: Arquivo pessoal

Feita a conclusão das produções, pediu-se aos alunos que se expressassem sobre os textos que haviam elaborado. Cada um falou um pouco a respeito do que havia produzido e o porquê da escolha dos vocábulos e temáticas adotados.

O que mais chamou a atenção da professora foi que a maioria dos alunos se desviou um pouco da proposta do site; todavia, ao longo das justificativas que os discentes davam a respeito de suas preferências, pode-se constatar que eles se sentiam mais confortáveis produzindo seus textos a partir daquilo que eles haviam anotado em seus cadernos sobre poesia, poema, concretismo, texto literário.

Segundo os educandos, eles almejavam mais liberdade para suas produções, e queriam, quando lhes foi ofertada a oportunidade, demonstrar o que sentiam, pensavam, sonhavam.

Dessa forma, a fase da produção literária parece ser, para os estudantes, a etapa em que eles podem dar forma aos seus sentimentos, já que a linguagem literária torna real o mundo imaginário. Portanto, é necessário ressaltar o que salienta Paulino (2007) com relação à literatura e sua linguagem:



A arte não mente, ao tornar concreto o imaginário por meio da linguagem. No caso da literatura, essa linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões, tanto na materialidade significativa quanto na instauração de sentidos. Assim, no plural, o termo “sentidos” revela-nos outro aspecto da existência do texto literário enquanto texto artístico: não há como nele negar o caráter polifônico do discurso, e não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação. O outro está presente, portanto, de forma assumida no discurso literário, e mais presente nele que em outros discursos. [...] A leitura literária eticamente desejável tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção, especialmente por parte de professores desejosos ou obrigados a seguir parâmetros, supervisões, coordenadores, programas, manuais didáticos e pais (PAULINO, 2007, p. 13-19).

A subjetividade encontrada na linguagem literária precisa ser percebida, discutida. Por isso, ao se trabalhar o texto literário é necessário que se garanta as análises, as reflexões, os questionamentos, a leitura e a releitura desse texto, a fim de que não seja feita uma mera decodificação, e que os alunos possam assimilar a criticidade presente na literatura.

Concluída essa atividade, chegou um dos momentos mais aguardado pelos alunos, o momento de interagir através da tecnologia – etapa de exposição e utilização do *ConcreteGame* (jogo interativo de poemas concretos).

Os estudantes já sabiam da existência do *ConcreteGame*, pois a docente já falara a eles acerca desse game, todavia, o que conheciam desse jogo ainda eram informações superficiais, mas que desde logo haviam aguçado a curiosidade de toda a classe. Visto que o uso das mídias, bem como das tecnologias, muito atrai os alunos, pois sabe-se que na sociedade contemporânea há cada vez mais a necessidade de utilização de recursos que possibilitem aos alunos o multiletramento, em conformidade com o que assegura Moita-Lopes e Rojo (2004):

Os letramentos multissemióticos [são] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses, que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários à linguagem, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as cores, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessário para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes; Rojo, 2004 *apud* Rojo, 2013, p. 36).

Em vista disso, é importante que a escola oportunize aos estudantes situações em que os letramentos sejam voltados para a vida social da atualidade. Segundo Rojo (2013), é preciso envolver os alunos nas múltiplas práticas de

letramento, as quais possibilitem sua inclusão e atuação nas diversas áreas de laboração humana existente na sociedade.

A fim de garantir aos discentes o acesso ao game que havia sido desenvolvido para aproximar aluno, literatura e tecnologia, ao iniciar a aula, a professora comunicou que chegara o momento de utilização do game de poemas concretos, e solicitou que os alunos se agrupassem conforme atividades anteriores. Em vista disso, pediu-se que os discentes prestassem bastante atenção, já que o jogo seria exposto e explicado por meio do multimídia. Como exposto nas imagens abaixo:

Figura 9 – Apresentação do *game* por meio do multimídia



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse momento, alguns alunos indagaram se seria possível que eles baixassem o *game* em seus telefones, e foram orientados que sim, porém, era importante que prestassem atenção para a explicação que seria realizada através do multimídia.

Demonstrou-se aos discentes que a utilização do game ocorria por meio do programa *PowerPoint* do *Office*, salientado que esse programa é bastante utilizado pelos professores durante as aulas, mas que no contexto desta atividade, o *PowerPoint* exerceria uma função bem mais prática e interativa, o que faz com que esse efeito de interação colabore para que pareça um aplicativo, um jogo que se baixa em uma loja de *software*.

Quando se demonstraram as telas iniciais do *game*, surgiram algumas interpelações, como:

- Esse aplicativo está disponível para baixar em qualquer tipo de celular, professora?
- Tem certeza que esse programa é o mesmo que os professores usam quando dão aula no *datashow*?
- É incrível como que dá “pra” jogar mesmo, oh!
- Os poemas concretos como jogo, legal, professora, muito interessante!
- O bom é que a gente usa o celular e estuda ao mesmo tempo.
- Vai ser fácil jogar, porque parece aqueles “quiz” que a gente tem no celular.

Os apontamentos feitos pelos alunos atestam que ofertar atividades as quais estejam vinculadas à tecnologia, facilita a solidificação do conhecimento que se almeja alcançar. É fato que os discentes estão inseridos em um universo tecnológico e midiático, onde a difusão de imagens é intensamente proliferada, por isso a escola precisa se voltar para o uso das inovações que a tecnologia disponibiliza.

Por meio das imagens a seguir, realizou-se a explanação feita aos discentes sobre o jogo:

Figura 10 – *ConcreteGame*: Jogo de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal

Ao apresentar a Figura 10, explicou-se como é simples utilizar o *ConcreteGame*, pois esse jogo dispõe de tutoriais para auxiliar o usuário, o que facilita seu manuseio.

Figura 11 – *ConcreteGame*: Jogo de poemas concretos

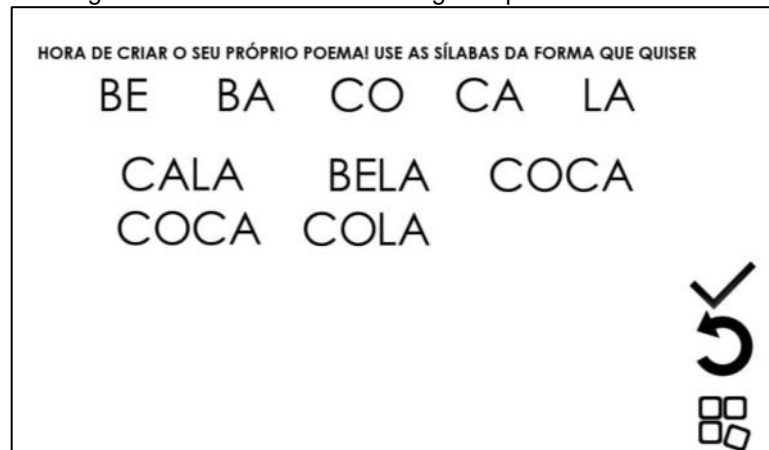


Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 12, é possível perceber que o *game* propicia ao aluno a oportunidade de ser o autor do seu próprio poema virtual. Assim como, ao jogador é

ofertada diferentes possibilidades na elaboração de poemas. Como se vê na imagem abaixo:

Figura 12 – *ConcreteGame*: Jogo de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal

Há ainda o momento de interagir desafiando o acaso, pois no jogo apresentado na imagem a seguir, observa-se que o estudante precisará contar com a própria sorte, seguindo um desafio que o perguntará qual carrinho ganhará a corrida.

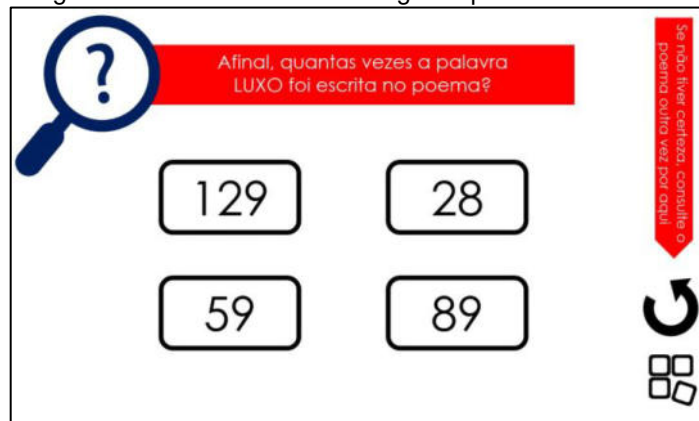
Figura 13 – *ConcreteGame*: Jogo de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal

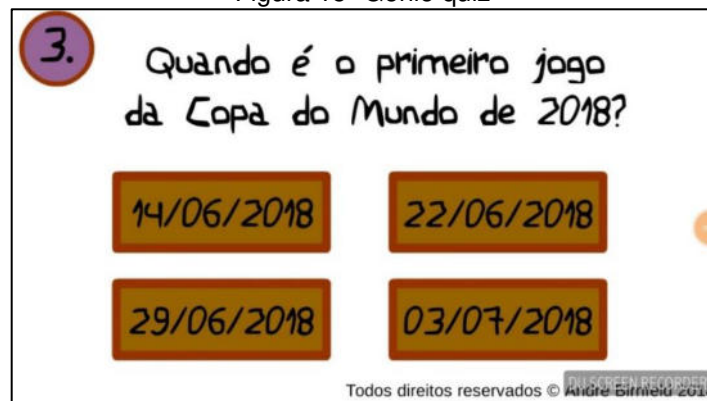
Enfatizou-se ainda que o *ConcreteGame* possui minigames de perguntas e respostas, os quais foram inspirados no “gênio quiz” (jogo educativo de conhecimento *online*), como é possível ver nas Figuras 14 e 15.

Figura 14 – ConcreteGame: Jogo de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal

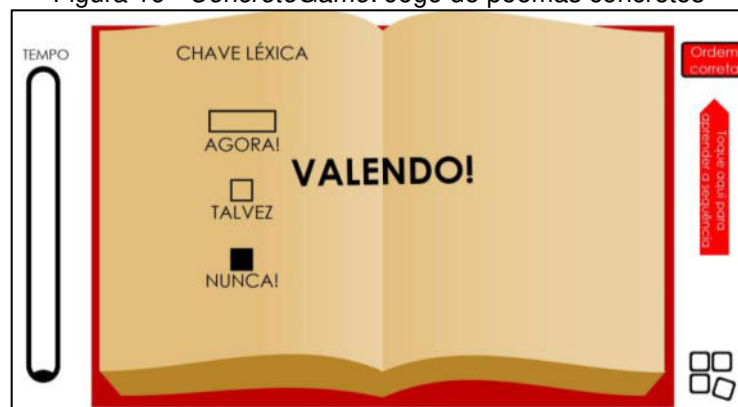
Figura 15 -Gênio quiz



Fonte: Arquivo pessoal

Há também entretenimento que apresenta um cenário competitivo, no qual o usuário tentará obter o melhor tempo possível para a resolução do desafio, através da Chave Léxica que é apresentada no jogo. Dessa forma, o aluno é desafiado a colocar o poema na ordem correta dentro do limite de tempo concedido pelo game. Conforme se vê:

Figura 16 - ConcreteGame: Jogo de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal

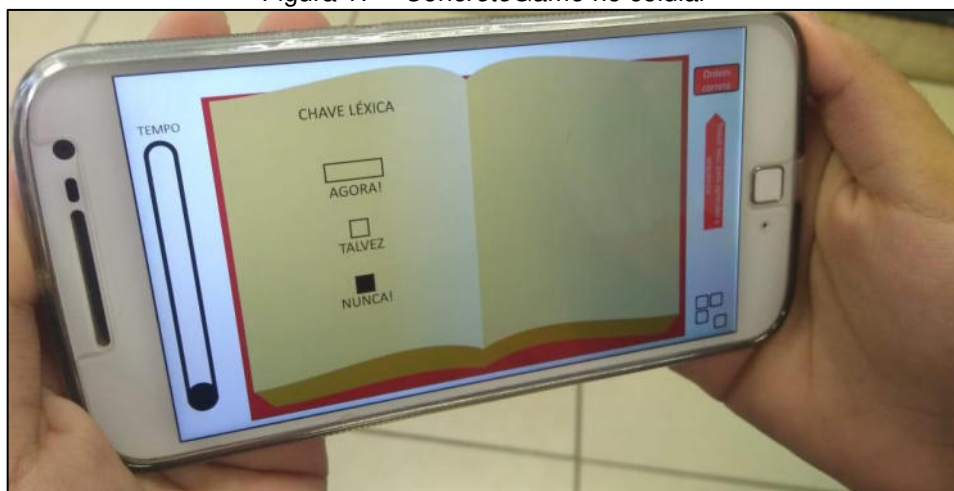
Diante das explicações, os discentes perceberam que durante o manuseio desse sistema, é possível que a pessoa que o esteja operando consiga interagir com os elementos disponíveis no programa, o que salienta o ponto inovador no uso do *PowerPoint*.

Ainda neste momento, a professora voltou a demonstrar aos alunos as instruções acerca de como o entretenimento deveria ser jogado, já que surgiram dúvidas. Destacou-se que a apresentação proposta pelo *game* de poemas concretos utiliza *links* e botões que ao serem pressionados executam animações e ações que podem ser vistas pelos alunos.

Logo, ao serem ativadas, essas ações desencadeiam novas possibilidades. Uma vez que, inicialmente, tem-se uma simples opção e, ao clicar nessa opção, percebe-se mais quatro alternativas, o que demonstra que são essas diversas intercorrências que fazem o jogo funcionar.

Ao passo que se explicava como funcionava cada recurso do *game*, mais curiosos os alunos se mostravam, e com mais ganas de começar a jogar. Foi então que se perguntou aos estudantes quem gostaria de ser o primeiro a ir à frente para tentar jogar o *ConcreteGame*. E inúmeros voluntários surgiram; assim, escolheu-se um representante de cada equipe que havia sido formada no início da proposta de atividades. A seguir, imagens do game no celular:

Figura 17 – *ConcreteGame* no celular



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18 – *ConcreteGame* no celular

Fonte: Arquivo pessoal

Ao longo da participação dos voluntários, observou-se a empolgação de toda a classe, porque, enquanto os colegas tentavam ser bons representantes de seus grupos, os demais estudantes uníssonos faziam seus “gritos de guerra”.

Por conseguinte, concluída a etapa de cooperação dos voluntariados, deu-se continuidade à explanação sobre o game de poemas concretos, sanando algumas dúvidas que ainda haviam ocorrido, e demonstrando aos alunos que o jogo propõe diversão, desafios diversificados – pois cada poema proporciona uma competição distinta – bem como aprendizagem.

Após a explanação a respeito do funcionamento do *ConcreteGame*, e com os estudantes organizados em suas referidas equipes, a professora enviou o game para os telefones que seriam usados durante a competição dos jogos de poemas concretos. Depois, iniciou-se a competição entre as equipes, que teria como vencedor o grupo que conseguisse acertar mais partidas durante os jogos. Essa fase de ludicidade e interação foi muito proveitosa, pois ficou perceptível o engajamento e a empolgação dos alunos ao longo de cada disputa.

É importante declarar que dos jogos disponíveis no *ConcreteGame*, os que os estudantes mais elogiaram foi o *LIXO/LUXO*, o *BEBA COCA COLA* e o da *CHAVE LÉXICA*. Ao término da competição, os alunos disseram que como premiação prefeririam um piquenique com toda a turma, e a professora concordou. Logo, combinaram que fariam a culminância das atividades com o piquenique, e que o local seria o Lago das Capivaras, situado na Universidade Federal do Acre – UFAC.

Desse modo, finalizou-se a proposta de atividades com um produtivo debate sobre as leituras literárias que foram realizadas ao longo do desdobramento desta proposta de trabalho. Durante a discussão, destacou-se o quanto a leitura dos poemas, assim como os demais tipos de textos literários é imprescindível. Visto que, por intermédio da literatura, as histórias vivenciadas ou que em algum momento da vida possam ter sido ouvidas pelos alunos, são percebidas nas linhas da ficção literária.

Nesta etapa de conversa a respeito do que se estudou no decorrer da proposta interventiva, os estudantes destacaram que perceberam que os poemas podem ser mais significativos e fáceis de compreender quando são estudados de maneira plena, fazendo inferências, reflexões e releituras.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos são os desafios encontrados para o estudo reflexivo do poema no ambiente escolar, quer seja por conta do tempo didático, quer seja pela leitura fragmentada que os livros didáticos costumam apresentar, ou pelas atividades propostas, que, comumente, mostram-se como pretexto para o ensino gramatical.

Assim, o trabalho com o poema na escola revela-se comprometido, considerando que estudar esse gênero implica estar disposto a analisar um texto que precisa ser lido, relido, estudado por meio de reflexões, debates, análises, inferências. Ou seja, o deleite que se pode ter por meio da leitura de um poema acaba não ocorrendo, pois o que costumeiramente se propicia aos alunos é observar elementos que estão aquém de uma leitura consciente, os quais não reforçam o desenvolvimento de habilidades orais, escritas, assim como não preparam o aluno para as práticas sociais.

Em concordância com Cosson (2014), o estudo literário ocorrido na escola não tem oportunizado aos discentes uma formação humanizadora, pois a maneira como se aborda os saberes literários não garante que haja uma relação do que se lê com aspectos da vida dos estudantes. De acordo com o pesquisador, isso ocorre porque os programas curriculares privilegiam os conteúdos em detrimento à experiência de leitura que é necessário permitir aos alunos.

Como salienta Oliveira (2010), o texto literário proporciona conhecimento, pois informa a respeito de épocas, geografias e hábitos de vida que, porventura, não foram vivenciados pelos leitores, mas que possuem relação com a realidade de quaisquer pessoas. Logo, a literatura tem muitas contribuições a oferecer à escola, haja vista que a leitura literária possibilita saberes universais e também pessoais, uma vez que através da ficção literária novas experiências são possíveis, permitindo ao leitor ir além de uma mera decifração de palavras.

Portanto, elaborou-se essa pesquisa a partir da necessidade de se propor um trabalho com o texto literário, o qual esteja voltado para um estudo que pretende não está atrelado apenas a decodificações de versos, palavras e imagens, mas que busca conceder aos discentes uma experiência literária. É relevante destacar que, ao se referir à experiência literária, objetiva-se assegurar aos alunos um estudo no qual eles possam revelar a introspecção, percebendo-se nas palavras presentes no texto, assim como possam ter a experiência de ser o outro, e continuar sendo ele mesmo.

Conforme argumentam Cosson e Paulino (2009), as pessoas são construídas tanto pelas leituras realizadas quanto pelo que vivenciam corriqueiramente. Para os autores, a experiência com a literatura acaba ampliando e fortalecendo esse processo, pois fornece ao leitor múltiplas possibilidades de experimentar ser o outro; por isso, o texto literário é capaz de formar e transformar o leitor.

Ainda sobre a pesquisa realizada, é indispensável salientar que ela fornece uma reflexão teórica e também uma proposta de atividades com o poema, e que tem como prioridade o letramento literário dos discentes. Como objetivo geral, essa pesquisa apresentou o desdobramento de uma sequência de atividades com o texto poético, a fim de possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência leitora e de habilidades que os propiciem o letramento literário.

Para fundamentar teoricamente esse trabalho, utilizou-se autores como Cosson (2018) que apresenta a escola como principal agenciadora do letramento literário. Assim, partindo desse argumento, discorreu-se sobre a origem do termo letramento e seu surgimento na educação brasileira, demonstrando concepções defendidas por Kleiman (1995), Soares (1998), e também por outros autores.

A fim de sustentar o trabalho com o texto poético no espaço escolar, bem como o estudo do poema concreto, os autores considerados foram Cosson (2010), Costa (2012), Elliot (1991), Lajolo (2002), Martins (2009), Melo (2011), Paulino (2004), Soares (2002), Zilberman (2009), Magalhães (1987), Cosson (2018), Dionísio (2011), Philadelpho (1991) e Paz (2012). Esses autores colaboraram para que se percebesse a importância de se trabalhar a literatura, mais especificamente, o poema, de forma a assegurar aos estudantes um estudo contextualizado, para que os alunos possam não somente adquirir habilidades de leitura e escrita, mas que sejam capazes de empregá-las nas diversas práticas sociais.

O desenvolvimento da proposta de intervenção ocorreu no período de 16 horas, com 8 encontros. Ao longo da aplicação dessa proposta de trabalho, percebeu-se claramente que os alunos anseiam por atividades mais lúdicas, mais dinâmicas e que possam possibilitar a eles autonomia no processo de aquisição de conhecimentos.

As primeiras aulas mostraram um público com vago conhecimento literário, por isso, foi necessário dar algumas explicações sobre o que seria literatura, quando um texto é ou não considerado literário. No entanto, isso já era de certa forma esperado, pois os alunos faziam parte da modalidade EJA – Educação de Jovens e

Adultos, e, como se sabe, esse público tem uma carência de saberes bem mais considerável que os alunos do ensino regular.

Durante cada encontro, os estudantes demonstravam muita empolgação em saber quais atividades seriam sugeridas naquele dia; logo, ficava evidente que aquilo que se havia planejado estava surtindo efeito positivo.

Uma das maiores inquietações do professor ao planejar sua aula é se o desdobramento das tarefas indicadas, será ou não bem aceito pelo público-alvo. Portanto, quando se observa que os discentes atendem àquilo que o professor propõe como tarefa a ser desenvolvida, é comum que a aprendizagem ocorra de maneira mais plena.

Em se tratando de atividades com poemas, perceber a disposição dos estudantes em ler, reler, analisar, interpretar, fazer inferências, indagações, escritas e reescritas, totalmente entregues neste processo, faz com que se entenda que um trabalho com texto literário pode sim, ser bem recebido pelos estudantes.

Em vista disso, os conhecimentos ofertados através da metodologia organizada, na qual se utilizou momentos como motivação, introdução, leitura e interpretação, defendidos por Cosson (2018) como auxiliares no processo de letramento literário, foi satisfatório; pois, verificou-se que os saberes e experiências outrora vividos pelos discentes, faziam-se presentes nos poemas estudados.

Dessa maneira, como o autor supracitado defende, a literatura precisa encontrar na escola espaço para ser texto lido na sua própria constituição, assim como necessita ser lido em seu contexto, ou seja, observando o mundo que esse texto traz em si, e necessita ainda de espaço para ser intertexto (leitura realizada pelo leitor embasada em sua experiência, realizando conexões com outros textos), porque “construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser” (COSSON, 2010, p. 67).

É pertinente destacar que no desenvolvimento da sequência de atividades, algumas tarefas apresentaram mais engajamento por parte dos estudantes, como as apresentações orais a respeito do que eles compreenderam dos textos lidos, a produção do poema concreto e a interação com os jogos virtuais de poesia concreta.

No decorrer das ações acima citadas, ficou evidente que o estudo do texto literário se sobressai aos demais tipos de texto por possibilitar ao leitor refletir a respeito de sua própria natureza humana, visto que se constatou que os estudantes

conseguiam respostas para aquelas indagações inerentes a quaisquer pessoas. Por conseguinte, o texto literário é, em concordância com o que justifica Luzia de Maria:

O espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem respeito ao homem enquanto ser sensível, pensante, histórico e social (MARIA, 2002, p. 51).

Como bem esclarece a autora, o homem é um ser social e, portanto, sua evolução acompanha as mudanças à sua volta. Sendo assim, assegurar aos alunos o acesso às mídias digitais, é torná-los participantes das transformações tecnológicas correntes. Por isso, quando se planejou elaborar uma proposta de intervenção que possuísse um jogo virtual dentre as inúmeras atividades ofertadas, foi com a intenção de despertar o interesse por parte dos discentes, e também demonstrar que é possível inserir os diversos conteúdos escolares nas múltiplas linguagens que a era tecnológica dispõe. Como afirmam Coscarelli, Cani e colaboradores (2016, p. 22), “A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto”.

Logo, tornar real a presença da pluralidade cultural que permeia a vida dos estudantes é fator importante, pois proporciona maior motivação para os conteúdos ensinados e aproxima os saberes ministrados ao contexto dos alunos, o que acaba auxiliando no letramento literário, o qual precisa ocorrer na escola. A respeito disso, vale destacar o que Cosson (2006) argumenta em um estudo exclusivo sobre letramento literário e suas consequências no ambiente escolar:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2018, p. 120).

Assim sendo, a viabilização do letramento literário acontece quando a metodologia usada na leitura literária fornece análises, interpretações e questionamentos a respeito do texto literário. Fornecendo a ele um sentido mais amplo que um gênero discursivo comum, atribuindo a ele um significado que esteja atrelado às vivências cotidianas.

Portanto, considera-se que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos, e, em alguns aspectos até superados. Demonstrando que um bom planejamento e o desenvolvimento de atividades que envolvem a turma, possibilita um aprendizado bem mais dinâmico e eficiente. Acredita-se ainda, que outras atividades podem ser incorporadas a esta proposta, uma vez que as possibilidades para se garantir o letramento literário dos alunos não são estanques.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, A. *et al.* (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.235-256.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- BARTHES, R. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BUORO, T. **O texto pluricódigo da poesia visual**. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115608/000810174.pdf;jsessionid=E78E1CDDFF70F51496E6A0972D5AEBCA6?sequence=1> Acesso em: 08 set. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano.2012**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R.; MACIEL, F.; PAIVA, A. **Literatura: Ensino Fundamental**. Coleção explorando o ensino. BRASIL, 2010.
- CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 1ed.vol 1. União da Vitória: Kaygangue Gráfica e Editora, 2005.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba-PR: Criar, 2001.
- ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Loyola, 1992.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

ISER, W. **O ato da leitura**, v. 2. Trad. Johannes Kretshmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAIA, J. M. **Literatura na formação de leitores e professores**. Coleção literatura & ensino. São Paulo: Paulinas, 2007.

MANGUEL, A. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARIA, L. **Leitura e Colheita**. Livros, Leitura e Formação de Leitores. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 51.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Mercado de Letras: Campinas, 1994.

MELO, I. M. **Da Poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas**

metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

MELLO, S.A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, S.G.L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MICHELETTI, G. Existe uma estética específica da literatura infantil? *In*: Seminário Estadual De Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação Da Comunidade Na Formação De Leitores, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (Orgs.). **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2008.

OLIVEIRA, M.A. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In*: VERSIANI, Z. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suporte e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAZ, O. **El arco y la lira**. Tradução Ari Roitman, Paulina Wacht. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2012.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RANGEL, J. N. M. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E.(orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 11-32.

SANTOS-THÉO, I. O. O ato de ler. **Revista de educação**. CEAP, Salvador, ano 11, n 41, jun/2003.



SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, M. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura**. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2010.

SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, M. C.; MARTINS, M. R. Experiência de leitura no contexto escolar: *In* COSSON, R.; MACIEL, F.; PAIVA, A. **Literatura: Ensino Fundamental (Coleção explorando o ensino)**. BRASIL, 2010.

SILVA, M. C. da. A leitura literária como experiência. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar?. *In*: **Boletim da ABRALIN**, n 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, G. Procurando pelo poema na sala de aula. *In*: CUNHA, L. (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

SOUZA, R. A. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista**. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff, 1999.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, M. (2009). **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva.

TRIPP, D. **Educação e Pesquisa**. Tradução Lólio Lourenço. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, A. (2008): A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, vol. 38, n 134, p.441-458, ago/2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. De Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WONSOVICZ, S. **Crianças Adolescentes e Jovens Filosofam**. vol. II, Florianópolis: Sophos, 2005.

YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. M.; Lígia C. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M.K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global editora e distribuidora LTDA, 2009.

## ANEXO A – POEMAS CONCRETOS

### Pronto pra outra

Gravei seu olhar seu andar  
sua voz seu sorriso.  
Você foi embora e eu vou na papelaria compra uma borracha.

Fonte: SAS – Plataforma de Educação (2018), p. 59)

### Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o Sabiá,  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Fonte: SAS – Plataforma de Educação (2018), p. 88

### Lágrima de Preta

Encontrei uma preta  
que estava a chorar  
pedi-lhe uma lágrima  
para a analisar

Recolhi a lágrima  
com todo o cuidado  
num tubo de ensaio  
bem esterilizado

Olhei-a de um lado  
do outro e de frente  
tinha um ar de gota  
muito transparente

Mandei vir os ácidos  
as bases e os sais  
as drogas usadas  
em casos que tais

Ensaiei a frio  
experimentei ao lume  
de todas as vezes  
deu-me o qu' é costume

Nem sinais de negro  
nem vestígios de ódio  
água (quase tudo)  
e cloreto de sódio

Fonte: Fonseca, Rosário (2019), p. 197

### Meus oito anos

(Casimiro de Abreu)

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
— Respira a alma inocência  
Como perfumes a flor;  
O mar é — lago sereno,  
O céu — um manto azulado,  
O mundo — um sonho dourado,  
A vida — um hino d'amor!

Que aurora, que sol, que vida,  
 Que noites de melodia  
 Naquela doce alegria,  
 Naquele ingênuo folgar!  
 O céu bordado d'estrelas,  
 A terra de aromas cheia  
 As ondas beijando a areia  
 E a lua beijando o mar!  
 Oh! dias da minha infância!  
 Oh! meu céu de primavera!  
 Que doce a vida não era  
 Nessa risonha manhã!  
 Em vez das mágoas de agora,  
 Eu tinha nessas delícias  
 De minha mãe as carícias  
 E beijos de minhã irmã!  
 Livre filho das montanhas,  
 Eu ia bem satisfeito,  
 Da camisa aberta o peito,  
 — Pés descalços, braços nus  
 — Correndo pelas campinas

A roda das cachoeiras,  
 Atrás das asas ligeiras  
 Das borboletas azuis!  
 Naqueles tempos ditosos  
 Ia colher as pitangas,  
 Trepava a tirar as mangas,  
 Brincava à beira do mar;  
 Rezava às Ave-Marias,  
 Achava o céu sempre lindo.  
 Adormecia sorrindo  
 E despertava a cantar!  
 .....  
 Oh! que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 — Que amor, que sonhos, que flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 A sombra das bananeiras  
 Debaixo dos laranjais!

Fonte: SAS – Plataforma de Educação (2018), p. 87

### Me perdoe

(Sergio Capparelli)

Perdoe, amor,  
 meu coração não entra em rede.  
 Triste, sem viço, sem mapa astral, ele geme.  
 Meu amor entrega os pontos,  
 cai no fosso, preso no brete,  
 e você, minha querida,  
 mando-lhe rosas pela internet?  
 Não diga que estou fora do esquema  
 que sou antigo, intruso num ciberpoema,  
 fora da tela do monitor  
 você sabe, amor platônico  
 me deixa sem jeito, com coágulo,  
 prefiro um ciberatômico  
 que explode, apaixonado.

Fonte: Baccaro, Rosário (2018, p. 260)

### Amar

(Carlos Drummond de Andrade)

Que pode uma criatura senão,  
 Entre criaturas, amar?  
 Amar e esquecer, amar e malamar,  
 Amar, desamar, amar?  
 Sempre, e até de olhos vidrados, amar?  
 Que pode, pergunto, o ser amoroso,  
 Sozinho, em rotação universal, senão  
 Rodar também, e amar?  
 Amar o que o mar traz à praia,  
 O que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,  
 É sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?  
 Amar solenemente as palmas do deserto,  
 O que é entrega ou adoração expectante,

E amar o inóspito, o áspero,  
 Um vaso sem flor, um chão de ferro,  
 E o peito inerte, e a rua vista em sonho,  
 E uma ave de rapina.  
 Este o nosso destino: Amor sem conta,  
 Distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,  
 Doação ilimitada a uma completa ingratidão,  
 E na concha vazia do amor à procura  
 medrosa,  
 Paciente, de mais e mais amor.  
 Amar a nossa falta mesma de amor,  
 E na secura nossa, amar a água implícita,  
 E o beijo tácito, e a sede infinita.

### Canção do Exílio Facilitada

(José Paulo Paes)

lá?  
ah!  
sabiá...  
papá...  
maná...  
sofá...  
sinhá...  
cá?  
bah!

### Beba coca cola

(Décio Pignatari)

beba coca cola  
babe cola  
beba coca  
babe cola caco  
caco  
cola  
cloaca

Fonte: Pignatari (2006, p. 164)

### Lixo Luxo

(Augusto de Campos)

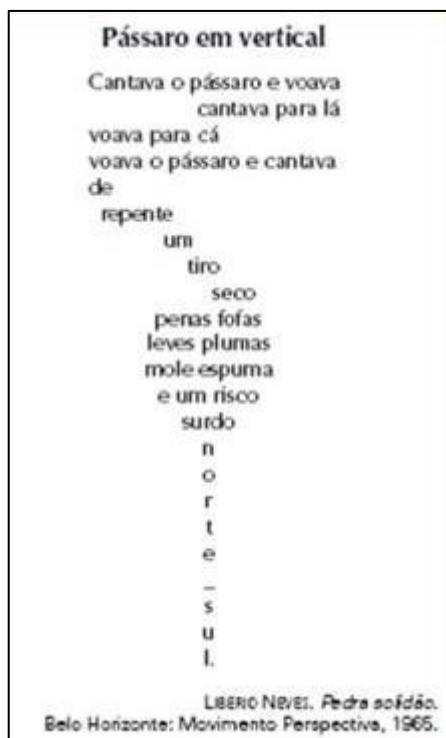
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO XO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO

Fonte: Campos (2006, p. 265)

### Infinito

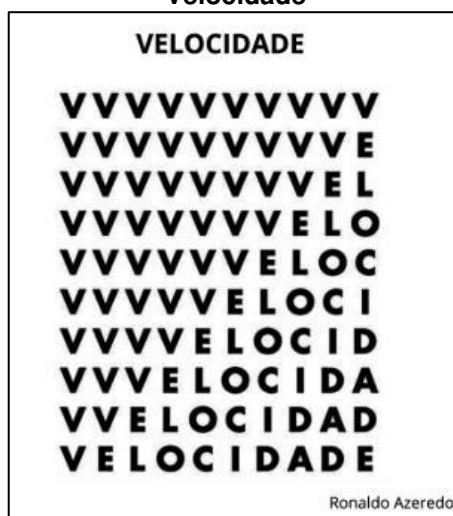
encontrar o infinito em  
faz sop otinido eus  
snohos soulo

Fonte: Pignatari (2006, p. 163)  
Pássaro em vertical



Fonte: Neves (1965)

### Velocidade



Fonte: SAS – Plataforma de Educação (2018, p. 55)