

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

NEIVA LOPES DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA E POESIA: ENTRE A IMAGEM E O SENTIDO

Rio Branco – AC
2019

NEIVA LOPES DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA E POESIA: ENTRE A IMAGEM E O SENTIDO

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Educação de Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha.

Rio Branco – AC
2019

NEIVA LOPES DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA E POESIA: ENTRE A IMAGEM E O SENTIDO

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, vinculado ao Centro de Educação de Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha.

Aprovada em: 25 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha - UFAC
Orientadora

Profa. Dra Tatiane Castro dos Santos - UFAC
Membro interno

Prof. Drº Danglei de Castro Pereira - UnB
Membro externo

Ao meu esposo, Gilmar de Lima Galvão,
pelos cuidados, companheirismo,
palavras de incentivo e apoio
incondicional.

Aos meus filhos, Thomas Bryan Lopes
Galvão e Debora Lopes Galvão, pelos
sorrisos, compreensão e abraços que
acalentam o meu coração.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado e misericórdia para com a minha vida.

À minha orientadora, Professora Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, pelos ensinamentos, intervenções, incentivo e paciência em todo o percurso da pesquisa.

À Coordenação do Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, através da Profa. Dra. Rosane Garcia Silva e da Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, pelo empenho dedicado ao curso.

Aos Professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelas contribuições que enriqueceram meu estudo.

Às amigas do Curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que compartilharam saberes, dúvidas, angústias, descobertas, dificuldades e conquistas, em especial à Michelly Moura dos Santos pelo apoio em todos os momentos ao longo do curso.

À equipe gestora, professores e alunos do nono ano da escola participante da pesquisa, pela excelente contribuição.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Antônio Candido.

RESUMO

O ensino de literatura é um assunto bastante discutido por especialistas e estudiosos no âmbito educacional. No entanto, verifica-se uma distância entre as reflexões teóricas e a efetiva prática na sala de aula. Essa lacuna pode afetar diretamente aqueles que deveriam ser os maiores beneficiados, os estudantes, na medida em que não é garantido a eles o acesso à leitura literária de forma significativa. Esta pesquisa propõe-se discutir sobre a importância e a necessidade da realização de práticas de leitura literária na escola, que permitam uma melhor apreensão das peculiaridades do texto literário, proporcionando conhecimentos relacionados a variadas dimensões do ser humano, tais como: intelectual, social, cultural e emocional. Assim, o presente trabalho apresenta uma proposta didática a fim de proporcionar ao aluno “experenciar” a leitura literária por meio da poesia e do poema concreto. Em vista disso, desenvolveu-se o Projeto didático: Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido. Ele se configura em uma proposta de intervenção que contém atividades de estudo de poemas, estendendo-se ao poema concreto, a fim de oportunizar a leitura e análise dos poemas impressos e também dos textos com animações em computador dos autores Augusto de Campos e Arnaldo Antunes. Buscou-se amparo teórico para esse trabalho em vários estudos, dentre os quais, destacam-se as abordagens de Roland Barthes (2007), que apresenta as três forças da Literatura: *Mathesis*, *Mimesis*, e a *Semiosis*; Antonio Candido (2004), com as reflexões em *O direito à literatura*; Rildo Cosson (2006) com a teoria e prática sobre o Letramento literário; Octavio Paz (2012), que explora poesia e poema; Campos, Pignatari e Campos (2006) e a *Teoria da poesia concreta*; Harold Bloom (2001) e os ensinamentos de como e por que ler; Isabel Solé (1998) com as estratégias de leitura. As atividades foram aplicadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Rio Branco/AC e possibilitaram uma reflexão sobre diferentes experiências e vivências do indivíduo. Também contribuíram para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos e para a formação de estudantes requerida pela sociedade.

Palavras-chave: Poesia. Poema concreto. Leitura literária.

ABSTRACT

Literature teaching is a subject quite discussed by specialists and scholars of the educational sphere. However, a distance is seen between the theoretical reflections and the classroom practice. This gap can affect directly those who should be the greatest beneficiaries, the students, insofar as the access to literary reading is not guaranteed to them in a significant manner. This paper proposes to discuss the importance and necessity of the implementation of literary readings practices in schools, that allow a better comprehension of the peculiarities of the literary text, providing knowledge related to various dimensions of the human being, such as: intellectual, social, cultural, and emotional. Thusly, this paper presents a didactic proposal aiming to provide to the student the experience of literary reading through poetry and concrete poetry. With that in mind, the didactic project 'Literary reading in the school: poetry, image and meaning' was developed. It is configured as a proposal of intervention containing activities for poem studying, extending to concrete poetry, in order to opportunize the reading an analysis of printed poems and also texts in computer-generated animations from the authors Augusto de Campos and Arnaldo Antunes. The theoretical support for this paper comes from various studies, among which stand out the approaches of Roland Barthes (2007), who presents three forces of Literature: *Mathesis*, *Mimesis*, and *Semiosis*; Antonio Candido (2004), with the reflections in *O direito à literatura* [The right to Literature]; Rildo Cosson (2006) with the theory and practice regarding literary literacy; Octavio Paz (2012), who explores poetry and poem; Campos, Pignatari and Campos (2006) and the *Teoria da poesia concreta* [Theory of concrete poetry]; Harold Bloom (2001) and the the teaching of how to and why read; Isabel Solé (1998) with reading strategies. The activities were applied to 9th year students of the Fundamental Education of a public school in Rio Branco/AC e allowed a reflection on the different experiences and living of the individual. Also contributed to the development of the student's sensibility and student's shaping required by society

Key-words: Poetry. Concrete poetry. Literary Reading.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Página da obra Um Lance de Dados, Stéphane Mallarmé.....	47
FIGURA 2 -	Poema Greve.....	53
FIGURA 3 -	A Coruja, texto que compõe o livro OU E (1983).....	55
FIGURA 4 -	Imagens de rostos.....	102
FIGURA 5 -	Exemplo do formato da pintura.....	104
FIGURA 6 -	Cartazes produzidos pelos alunos participantes.....	111
FIGURA 7 -	Capa do diário de bordo.....	112
FIGURA 8 -	Atividades: jogral e quebra-cabeça textual.....	113
FIGURA 9 -	Envelopes dos convites e atividade com os versos do poema.....	114
FIGURA 10 -	Móviles com as fotografias e os poemas.....	115
FIGURA 11 -	Escrita de um aluno participante.....	116
FIGURA 12 -	Mural de poemas concretos.....	117
FIGURA 13 -	Escrita de um aluno participante.....	119
FIGURA 14 -	Escrita de um aluno participante.....	119
FIGURA 15 -	Escrita de um aluno participante.....	120
FIGURA 16 -	Escrita de um aluno participante.....	121
FIGURA 17 -	Escrita de um aluno participante.....	122
FIGURA 18 -	Escrita de um aluno participante.....	124
FIGURA 19 -	Escrita de um aluno participante.....	124
FIGURA 20 -	Escrita de um aluno participante.....	125
FIGURA 21 -	Escrita de um aluno participane.....	126
FIGURA 22 -	Pinturas que expressam os sentimentos.....	127
FIGURA 23 -	Tela do vídeo-minuto.....	128
FIGURA 24 -	Exposição das produções.....	129
FIGURA 25 -	Escrita de alunos participantes.....	130
FIGURA 26 -	Atividade de avaliação do projeto.....	131
FIGURA 27 -	Escrita de alunos participantes.....	131
FIGURA 28 -	Escrita de um aluno participante.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Nível 2 de proficiência em leitura do Pisa – 2015	20
QUADRO 2 -	Resultados do Brasil no Pisa desde 2000	21
QUADRO 3 -	Características da linguagem literária e não literária.....	83
QUADRO 4 -	Lista de provérbios.....	92
QUADRO 5 -	Início e fim dos séculos XIX, XX e XXI.....	97
QUADRO 6 -	Legenda das cores.....	104
QUADRO 7 -	Roteiro e carga horária das atividades do Projeto Didático.....	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA DE LITERATURA: DO PRAZER ESTÉTICO À FORMAÇÃO CRÍTICA.....	16
2.1 Panorama da leitura na Educação Básica.....	16
2.2 A Leitura literária no contexto escolar	24
2.3 Literatura e ensino: perspectivas e desafios	34
2.4 Poema e poesia: explorando a diversidade de sentidos	40
2.5 O poema concreto: leitura além do verbal e não-verbal.....	44
2.6 Augusto de Campos e Arnaldo Antunes: poetas multifacetados.....	51
3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	57
3.1 Percurso metodológico da pesquisa	57
3.2 Objeto de estudo	65
3.3 Sujeitos participantes da pesquisa	67
3.4 Aspectos didático-metodológicos da Proposta de Intervenção	68
4 TEORIA ALIADA À PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	76
4.1 Apresentando a Proposta de Intervenção	76
4.2 Projeto Didático - Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido. ...	77
4.2.1 Objetivos.....	77
4.2.2 Justificativa	78
4.2.3 Etapas previstas	78
Etapa 01: O perfil do aluno e a sua relação com a literatura.....	79
Etapa 02: Texto literário! O que o aluno já sabe? O que ainda precisa saber?	80
Etapa 03: Poema ou poesia? Explorando semelhanças e diferenças....	83
Etapa 04: Que tal um Poema Concreto!.....	87
Etapa 05: O Poema Concreto de Augusto de Campos	90
Etapa 06: A Poesia de Arnaldo Antunes	99
Etapa 07: Festival de Poesia Concreta e avaliação	106
4.3 Aplicação do Projeto didático: Relato, descrição e análise dos resultados	106
4.3.1 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 01	110
4.3.2 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 02	112
4.3.3 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 03	114
4.3.4 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 04	116
4.3.5 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 05	118
4.3.6 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 06	123
4.3.7 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 07	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um assunto que desencadeia ampla discussão no contexto educacional, seja na escola básica ou na academia, ou seja, nas instituições que visam o ensino de qualidade. Pois, como reforça Isabel Solé (1998) a leitura contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas porque é um instrumento necessário para que tenhamos certas garantias em uma sociedade letrada.

Ao observar as discussões e reflexões de especialistas em relação à complexidade da leitura e, ao mesmo tempo, em relação à necessidade de tornar os alunos bons leitores, constatamos que o fato de a escola não alcançar, completamente, o objetivo de formar leitores competentes tem gerado grande preocupação em todos os componentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, auxiliar o aluno a desenvolver habilidades que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos, não é, de forma alguma, tarefa fácil para as instituições escolares, tampouco para o professor.

O ensino de literatura também protagoniza muitas discussões e ainda requer uma maior atenção pois, a partir do que observamos nessas discussões e a partir da nossa experiência, adquirida com a atuação no ensino básico, podemos afirmar que grande parte de trabalhos na escola, voltados para a literatura, apresentam um foco distorcido.

A literatura na escola é inserida, erroneamente, em um contexto de inutilidade, ou é reduzida a estudo de períodos literários. O texto literário, ao que tudo indica, é utilizado como pretexto para abordagens gramaticais e linguísticas, ou ainda, para alusão a valores e moral. Dessa maneira, o distanciamento do aluno em relação à literatura está cada vez mais evidente.

Para obtenção de êxito no tratamento dado à literatura no ambiente escolar, precisamos considerá-la como um meio de formação intelectual, mas também de formação humanística, para assim, envolver os alunos e torná-los adeptos da leitura literária.

Nesse sentido, constatamos a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas pela escola para reverter o cenário atual do ensino de leitura e de literatura, bem como a urgência de reflexões sobre o desenvolvimento de estratégias e propostas didáticas de leitura, principalmente leitura de literatura, que

contribuam para o fazer pedagógico do professor na busca pela formação de alunos leitores.

Desse modo, abordamos, nesse estudo, essa forma especial de leitura: a leitura literária como uma possibilidade de busca pelo saber e, como assegura Roland Barthes (2007) um “saber com sabor”. Apresentamos, nessa abordagem, a literatura e suas especificidades, que podem auxiliar no desenvolvimento da competência leitora, bem como no aprimoramento de conhecimento cultural, político, social; mas, acima de tudo, da capacidade humanizadora do sujeito. Para isso, sugerimos a leitura de poesia na sala de aula.

Octavio Paz (2012) considera a poesia como conhecimento, mas também como uma atividade poética revolucionária, capaz de mudar o mundo. Logo, ao concordar com a reflexão do autor, de que a poesia é capaz de mudar o mundo, temos a expectativa de que ela possa transformar o contexto em que o ensino da literatura está inserido atualmente, e que pode ser um ponto de partida para a transformação da realidade dos nossos alunos e sua relação com o texto literário por oportunizar experiências de leituras prazerosas e aprendizagens significativas.

Quando nos remetemos aos termos *prazer e fruição* da leitura, nesse estudo, nos embasamos no que postula Barthes (2002). O prazer a que se refere o autor é linguístico e não emocional, portanto, o prazer não advém apenas da identificação do leitor com os personagens ou com o tema abordado no texto. O que é considerado, tanto na leitura de prazer quanto na leitura de fruição, é o trabalho com a linguagem. Para o autor, a fruição se dará a partir do acesso às múltiplas linguagens e da compreensão dela pelo leitor, porque a fruição está “inter-dita”, ou seja, entre as linhas do texto.

O poema concreto é uma possibilidade de proporcionar o prazer e a fruição do aluno, tendo em vista que pode despertar o contentamento e a euforia do leitor através da leitura por prazer, mas, ao mesmo tempo, pode deslocar o sujeito da sua zona de conforto para, somente depois disso, alcançar a compreensão total do texto, e atingir a fruição.

Nesse sentido, almejamos com essa dissertação, promover uma reflexão sobre o ensino da leitura, em particular a leitura literária, como alternativa viável para ampliar a visão de mundo do aluno. Assim, desenvolvemos estratégias de leitura de poemas, estendendo-se ao poema concreto, a fim de construir intervenções significativas, de modo que, a partir do estudo desse gênero literário, seja

proporcionada a reflexão, o extravasamento das percepções, dos sentimentos e emoções dos estudantes, e dessa forma, seja aguçado, o gosto pela leitura literária, através da vivência de experiências de leitura prazerosa e leitura de fruição.

Esperamos, portanto, proporcionar ao aluno “experenciarmos” a leitura literária, de modo que essa experiência contribua para a sua formação leitora, e para o letramento literário. E, ao educador, oferecer possibilidades de estratégias de estudo do texto literário que contribuam para o aprimoramento da sua prática pedagógica.

Para tanto, estruturamos o trabalho de maneira a contemplar quatro capítulos. No primeiro, discorreremos sobre o problema que deu origem a temática da pesquisa, a necessidade e a relevância de abordagens que contribuam para a leitura de literatura, e os objetivos a serem alcançados com o estudo.

No segundo capítulo, iniciamos a abordagem teórica com a discussão sobre o que é a leitura. Apresentamos a reflexão na perspectiva interativa, a mesma em que Solé (1998) situa os seus estudos, e buscamos evidenciar um panorama da leitura na Educação Básica. Destacamos, também, discussões sobre a leitura literária no contexto educacional e a necessidade de utilizá-la na escola, pelo bem que pode assegurar ao aluno, como algo capaz de transformar a visão de mundo do sujeito e não como uma imposição, com vistas apenas a uma avaliação.

Posteriormente, esclarecemos a visão de literatura que adotamos para focar a nossa pesquisa - a literatura enquanto fonte de humanização, como sugere Antônio Candido (2004). É uma literatura que visa essencialmente o texto, propagada por Barthes (2007). Este conceitua três forças de liberdade na literatura: a *Mathesis*, posto que a literatura assume diversos saberes; a *Mimesis*, a força de representação do real, e a *Semiosis*, a força que consiste em jogar com os signos.

Ainda nas reflexões constantes na segunda parte do texto, apontamos aspectos que diferenciam poesia e poema recorrendo, para isso, aos estudos de Octávio Paz. Exploramos também, a partir da obra *Teoria da Poesia concreta*, de Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari, abordagens sobre o poema concreto - que é objeto principal da nossa pesquisa. Para encerrar essa etapa, apresentamos os dois poetas dos quais foram selecionados textos que serão utilizados em parte da proposta de intervenção – os autores Augusto de Campos e Arnaldo Antunes.

No terceiro capítulo do trabalho, evidenciamos o percurso metodológico da pesquisa. Vale ressaltar que o estudo realizado é de natureza investigativa e interventiva, pautada em uma análise de ordem qualitativa, que busca compreender os aspectos subjetivos do problema. A pesquisa é no formato da pesquisa-ação, tendo em vista que propõe práticas que visam a transformação da problemática que nos dispomos a analisar: a dificuldade da efetivação e apropriação da leitura literária no Ensino Fundamental.

Nessa parte da dissertação, definimos o objeto de estudo, o poema concreto, como uma alternativa de texto que pode dialogar com os interesses do aluno, pelo fato de agregar características peculiares, compostas pelo entrelaçamento da imagem e do sentido, para desencadear a interpretação. Apresentamos também, os sujeitos participantes da pesquisa, e esclarecemos algumas escolhas didáticas e metodológicas da proposta de intervenção.

No quarto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção, a partir de um projeto didático com oficinas de leitura e estudo do texto literário, mais especificamente do poema concreto. No projeto didático, desenvolvemos atividades com objetivo de proporcionar aos estudantes o acesso à leitura dos textos literários, bem como à poesia concreta, de maneira que possam reconhecer a importância da literatura, como fonte de conhecimento, mas também de prazer e fruição, e percebam que o aprofundamento da leitura desses textos proporciona excelentes reflexões e desperta um novo olhar sobre as questões da vida humana.

Optamos pelo poema concreto, para compor as principais atividades da proposta de intervenção, por considerar o caráter dinâmico da sua construção, tendo em vista que esse tipo de texto requer a mistura da linguagem verbal e não verbal, além da junção de diversos recursos de multimídia que, no nosso entendimento, podem despertar maior afeição dos alunos. Diante disso, selecionamos poemas, tanto impressos como também digitalizados, disponíveis nos sítios oficiais dos poetas, Augusto de Campos e Arnaldo Antunes.

Ainda no quarto capítulo, buscamos empreender a análise dos resultados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção. Na análise, são considerados os dados coletados a partir da participação dos alunos nas atividades propostas, e nos materiais produzidos durante o desenvolvimento do projeto didático como, por exemplo, um diário de bordo das atividades realizadas e um vídeo-minuto com a análise dos poemas concretos.

Por fim, apresentamos as conclusões que obtivemos, através das reflexões salientadas ao longo do trabalho, da análise dos dados coletados e dos resultados alcançados, que nos permitiram, em nossas considerações, mensurar, qualitativamente, a influência da literatura e de atividades significativas com o texto literário para o avanço na aprendizagem do aluno, enquanto estudante, e, enquanto ser humano.

2 LEITURA DE LITERATURA: DO PRAZER ESTÉTICO À FORMAÇÃO CRÍTICA

Nesse capítulo, trataremos dos aportes teóricos sobre leitura e literatura. Mostraremos um panorama da leitura na educação brasileira, estendendo-se a reflexões sobre a leitura literária no contexto escolar. Abordaremos o universo da poesia e do poema, evidenciando aspectos distintivos entre ambos para, então, determo-nos ao conceito de poema concreto e à apresentação dos autores dos poemas que serão explorados na proposta de intervenção.

2.1 Panorama da leitura na Educação Básica

Podemos afirmar que a leitura está presente na vida desde o momento em que começamos a compreender mundo ao redor e, como tal, perdura por toda a existência do ser humano. Como sugere Harold Bloom (2011, p. 17): “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria”.

Sabemos que, dependendo da perspectiva adotada, a leitura pode ser definida de várias maneiras. No entanto, a pretensão não é realizar um estudo teórico nem aprofundamento e análises dos vários enfoques possíveis de abordagens como por exemplo, linguístico, psicológico, social ou fenomenológico; mas, promover uma reflexão sobre a leitura e o impacto dela no aprendizado dos alunos. Também valer-se dessa primeira discussão, como uma conjuntura para posterior reflexão sobre a leitura do texto literário como uma possibilidade de despertar no aluno o gosto pela leitura.

No Glossário Ceale¹, encontramos uma definição de leitura embasada nos estudos de Angela Kleiman (2000), Koch e Elias (2006) e Smith (1989). A definição, elaborada por Delaine Cafiero Bicalho, ultrapassa o sentido meramente literal, tendo em vista que para a autora a leitura é uma atividade complexa em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica.

¹Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso 28 dez.2017.

A leitura, portanto, não é somente decodificar algumas informações. Vai muito além da busca somente pelo sentido literal da palavra. Trata-se de um processo que nos impulsiona à compreensão e à interpretação de tudo o que nos envolve na vida em sociedade: ler o que está escrito e também o que está implícito.

Solé (1998, p. 22) afirma que: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Isso significa, portanto, que a leitura requer um leitor ativo, que estabeleça objetivos, investigue minuciosamente o texto, infira e confronte as informações para, enfim, alcançar a compreensão. A autora, que adota uma perspectiva interativa, ressalta ainda que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Pressupomos que quando a escola superar esse desafio será, de fato, um ambiente capaz de disseminar a leitura com a utilização de atividades pedagógicas que ressaltem a importância do ato de ler e estimulem o desenvolvimento do senso crítico do estudante, de tal forma que este, compreenda não somente o contexto no qual está inserido, mas a sociedade em geral. Desse modo, corroboramos com Solé (1998) na sua afirmação de que:

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. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer (SOLÉ, 1998, p. 46).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais, como se sabe, encontramos referenciais para o ensino de língua e literatura, orientam sobre a necessidade de proporcionar ao educando um ensino de qualidade. O aluno precisa desenvolver o pleno domínio da leitura e conseqüentemente o domínio da língua, e a instituição escolar é a principal responsável para a realização dessa tarefa, ao criar

condições para que esse domínio se efetive. Entretanto, no próprio documento é ressaltado, também, a dificuldade enfrentada pela escola para cumprir essa orientação.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1998. p. 19).

Isto posto, podemos afirmar que, ao ter acesso a um ensino de qualidade que lhe impulse ao pleno domínio da língua, o estudante poderá desenvolver habilidades de leitura que lhe permitam, entre outras coisas, relacionar o que lê nos textos ao que já conhece. Além de inúmeras outras habilidades essenciais para a formação do aluno, como ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente homologado no Brasil, que estabelece aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes do país, sejam crianças, jovens ou adultos têm direito.

Nesse documento, a leitura é compreendida em um sentido muito mais amplo. Diz respeito ao texto escrito, mas também às diversas formas de textos como, por exemplo, as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), ou em movimento (filmes, vídeos entre outros) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Assim, a BNCC salienta que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

Apesar das orientações de que a leitura decorra da interação ativa do leitor com o texto, de que a leitura seja para o leitor fonte de fruição estética, mas também de conhecimento, é notório que ainda precisamos nos debruçar muito mais sobre as

discussões e reflexões de como consolidar a leitura no ambiente escolar e torná-la uma prática habitual dos estudantes.

Os baixos resultados nas avaliações do PISA² - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes evidenciam essa necessidade de ampla discussão sobre o ensino da leitura, e sobre as dificuldades relacionadas à essa questão, apresentada pela escola. O Programa avalia o desempenho de estudantes de 15 e 16 anos, com intuito de aferir conhecimentos e habilidades em leitura bem como a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares. A avaliação, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, é trienal e foca três áreas cognitivas: ciências, leitura e matemática.

O estudo proposto pelo PISA permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes e contrastar com resultados do desempenho de alunos dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e de alunos de outros 35 países/economias parceiras. Os resultados alcançados pelo Brasil demonstram a necessidade de buscar alternativas para melhorar a educação no país.

As análises dos resultados nacionais são divulgadas em relatórios produzidos pela equipe do PISA do INEP, em parceria com a Diretoria de Educação da OCDE. Para embasamento da discussão, na nossa pesquisa, utilizamos dois documentos denominados: Brasil no Pisa 2015 – Relatório³ Nacional. O primeiro, intitulado *Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*, que contém 273 páginas; e o segundo, com o título *Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo*, em português, composto por 40 páginas, ambos disponíveis no Portal do Inep⁴.

As análises dos resultados da avaliação, divulgadas no primeiro relatório citado revelam a fragilidade dos estudantes, do país, em relação à proficiência em

² Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, lançada pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É coordenada pela DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica, do INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³ Referência dos relatórios:

(Primeiro relatório) Brasil no Pisa 2015: *análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* / OCDE – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf.

(Segundo relatório) BRASIL no PISA 2015: *Sumário executivo*. Ministério da Educação. Inep, 2016. Disponível: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf.

⁴ Endereço do portal: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>.

leitura. De acordo com o documento⁵, no Brasil 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura. Esse nível é o patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania.

Na figura a seguir, podemos visualizar as habilidades exigidas do aluno classificado no nível 2 da escala de proficiência. Podemos observar, ainda, o escore mínimo, e o percentual de estudantes brasileiros e de estudantes dos países da OCDE nesse nível.

Quadro 1 - Nível 2 de proficiência em leitura do Pisa – 2015

Nível	Escore mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
2	407	OCDE: 23,24% Brasil: 25,00%	Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.

Fonte: Relatório: Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 101-102. Disponível: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

⁵ Brasil no Pisa 2015: *análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE* – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 130. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

O fato de 51,0% dos alunos brasileiros estarem abaixo do nível de leitura, estabelecido como necessário para que eles possam exercer a plena cidadania, é preocupante. Essa situação pode trazer prejuízos imensuráveis para a vida escolar, social e pessoal dos estudantes, visto que o pleno letramento em leitura garante uma participação ativa em todos esses âmbitos.

De acordo com as análises fornecidas no segundo relatório⁶, o escore médio dos estudantes brasileiros, na avaliação de leitura, no ano de 2015, foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE, que é de 493. E os dados apontam que, desde o ano 2000, o avanço, nas três áreas do conhecimento avaliadas, ainda precisa ser mais significativo, como podemos constatar na figura.

Quadro 2 - Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: Portal Inep. Em: <<http://inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>> (Grifos nossos).

No ano de 2015, os testes e os questionários contextuais do PISA, pela primeira vez no Brasil, foram aplicados integralmente por computador, através de uma plataforma de aplicação *off-line* desenvolvida pelo consórcio internacional do PISA. Em 2018, novos itens de leitura foram criados exclusivamente para a aplicação em computador pois, a partir desse ano as habilidades de leitura no mundo digital começaram a ser consideradas na avaliação⁷.

De fato, o mundo digital é, inegavelmente, um campo de interesse da maioria dos alunos da sociedade atual. Ao levarmos em conta que os estudantes demonstram ter afinidade com o assunto, temos grandes chances de detectarmos

⁶ BRASIL no PISA 2015: *Sumário executivo*. Ministério da Educação. Inep, 2016. p. 20. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

⁷ BRASIL no PISA 2015: *análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE* – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 20. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baix_a.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

bons resultados em se tratando desse âmbito. Pierre Lévy (2010) discute as tecnologias e se propõe a “Pensar a Cibercultura” e o “ciberespaço”. O estudioso afirma que:

Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferente daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano (LÉVY, 2010, p. 11).

A avaliação de letramento em leitura do PISA é construída com base em três características⁸: situação, texto e aspecto. Situação refere-se à gama de contextos ou finalidades amplas a que se aplica a leitura. Texto refere-se aos materiais lidos. E aspecto refere-se à abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com o texto.

Sabemos quão importante é, no processo de ensino da leitura, considerar essas três características - os contextos e finalidades da leitura, o texto, e o envolvimento do aluno com o texto, para que a leitura provoque os efeitos desejados, possibilite a compreensão do que foi lido e, se concretize.

Bortoni-Ricardo (2010) manifesta uma razão para os baixos escores dos estudantes nos sistemas de avaliação que, segundo ela, está diretamente relacionado à falta de compreensão do material lido, justamente devido ao não desenvolvimento das habilidades de leitura que o leitor necessita para compreender efetivamente o que lê. Segundo a autora:

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente, porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16).

⁸ BRASIL no PISA 2015: *Sumário executivo*. Ministério da Educação. Inep, 2016. p. 19.

Sabemos que o não desenvolvimento das habilidades de leitura gera uma lacuna no processo de aprendizagem do estudante e interfere diretamente na sua formação enquanto cidadão crítico. Nesse sentido, os PCN asseveram que a escola precisa repensar o ensino e refletir sobre as práticas que tem desenvolvido. Assim, pode se tornar um espaço que, efetivamente, contribua para a formação leitora dos alunos. Como podemos observar no excerto:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p.25).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de uma revisão das práticas de ensino. Definitivamente, é necessário que a escola reflita sobre estratégias eficientes para que, além de atender as demandas, em relação aos níveis de leitura exigidos para uma atuação satisfatória do estudante na sociedade letrada da atualidade englobe, primeiramente, uma solução para algo que agrava o contexto da leitura nesse espaço: a aversão à leitura demonstrada por uma expressiva parte de alunos, fruto da vivência dessa prática de trabalhar a língua como algo sem vida e o texto como apenas um conjunto de regras, que pouco ou nada significa para ele.

Salientamos que o compromisso com o ensino da leitura não pode ser exclusivo da instituição escolar. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas, para o combate à desigualdade social e para facilitar o acesso aos bens culturais. No entanto, frente a esse panorama da leitura, fica constatado o grande desafio da escola e do professor que atua nesse espaço, e que, evidentemente precisa reverter o fato de o aluno não gostar de ler.

Embora seja esse um assunto que ainda precisa ser bastante discutido, acreditamos que o professor, por ser o componente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, que lida diretamente com o aluno, pode influenciar positivamente o estudante avesso à leitura.

Solé (1998) enfatiza que não há “receitas” do que deve ser feito, contudo, de acordo com a autora o êxito pode ser alcançado com a presença de um professor sensível a tudo o que acontece dentro da sala de aula, um profissional provido de recursos para implementar situações e soluções criativas. Desse modo, reforçamos que o professor tem grande responsabilidade nessa tarefa. E apresentar ao aluno situações de aprendizagem que o estimulem a perceber a leitura como algo benéfico para a sua formação precisa ser uma das principais ações desenvolvidas por ele.

O trabalho efetivo com o texto é também uma alternativa que pode gerar êxito nessa incumbência desde que, obviamente, não seja utilizado como pretexto para atividades somente de natureza gramatical ou linguística. E o texto literário, como enfatizado em muitos estudos na área de literatura, embora ainda não obtenha ampla adesão por parte dos professores para o trabalho na sala de aula, pode ser visto e tratado como uma possibilidade legítima para proporcionar a leitura, não só como fonte de conhecimento, mas como fonte de autoconhecimento e de prazer para os alunos.

Esclarecemos que nossa proposta de estudo não está direcionada para detectar e analisar, quantitativamente, o problema observado em relação à apropriação da leitura. Expusemos tabelas e análises de resultados do PISA, por acreditar que são dados relevantes para a reflexão sobre o ensino da leitura, em específico a leitura literária, que é nosso foco nessa pesquisa. Ressaltamos que o objetivo foi de proporcionar visibilidade às reflexões sobre a leitura no ambiente escolar para, posteriormente, apresentarmos uma proposta de intervenção que contribua para a melhoria da capacidade leitora dos alunos.

2.2 A Leitura literária no contexto escolar

No Glossário Ceale, mencionado anteriormente, verificamos uma definição de leitura literária, embasada nos estudos de Gama-Khalil e Andrade (2013), Paulino (2005), Paulino e Cosson (2004) e Yunes (2011). Na definição, Graça Paulino enfatiza que a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente, uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes.

Nos PCNs, ainda que seja dada pouca ênfase, já podemos observar orientações para as questões do ensino da literatura e da prática da leitura literária. No documento é mencionado que o ensino da literatura deve envolver o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas, que matizam um tipo particular de escrita. Na redação do texto é esclarecido 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. 29).

Nesse sentido, o texto literário, incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, pode ser um colaborador para minimizar a aversão à leitura por parte de alguns alunos, aversão essa que certamente se estende à leitura literária. Entretanto, é preciso investigar as causas que acarretam essa recusa da leitura, para então pensar em estratégias que possam sanar ou minimizar a situação.

Ernani Terra (2014) comenta que uma das causas prováveis para que haja, na escola, tantos alunos avessos à leitura, pode ser a leitura como imposição, ou um dever como, por exemplo, a leitura de uma obra literária para efeitos de ser aprovado em um exame. Posto isso, entendemos que, ao adotar essa prática, com esse tipo de leitura desestimulante, a escola, que precisa incentivar o estudante a adquirir o hábito de ler, pode afastá-lo, ainda mais desse propósito.

O autor acredita que a leitura do texto literário exige maior esforço cognitivo e que uma das condições para que o leitor desenvolva o prazer de ler esses textos é a compreensão de como se estruturam. Como explica no trecho:

Os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para preencher lacunas. Embora os textos literários nos sejam apresentados como um todo, sua apreensão não se dá em sua fixação definitiva, mas por aquilo que o constitui: sua linguagem [...] a linguagem literária é uma forma de expressão especial, no sentido de que ela não é empregada apenas para nomear ou fazer referência a conceitos. Na produção de textos literários, há preocupação do autor com uma forma especial de utilizar a linguagem (TERRA, 2014, p.10).

Diante do exposto, percebemos a necessidade e a importância da realização da leitura literária de forma adequada, na escola, ambiente que, para uma

quantidade expressiva de estudantes, pode ser o único espaço em que esse momento aconteça de fato. As instituições de ensino precisam reverter essa realidade e apresentar a leitura como uma atividade prazerosa. Como refletem Silva e Magalhães (2011) ao enfatizar que:

Embora tenhamos aprendido com Aristóteles, desde a Antiguidade grega, que a arte é uma atividade prazerosa, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos, que não raro, acabam desenvolvendo aversão à literatura. Desenvolve-se, assim, um saber sobre a literatura, mas não necessariamente se experimenta o sabor da literatura, distanciando-se o ensino da literatura de práticas que favoreçam a formação do leitor literário (SILVA e MAGALHÃES, 2011, p. 87).

As autoras, nas suas reflexões, reforçam que a escola precisa adotar uma prática diferenciada para o estudo do texto literário, que a escola deve compreender que a leitura literária e, conseqüentemente, o letramento literário exigem uma didática que seja capaz de, primordialmente, desenvolver a emoção e a imaginação do aluno. Como podemos observar no fragmento:

É necessário, portanto, que a escola compreenda que, diferentemente das demais disciplinas ou letramentos, o letramento literário exige uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades. É uma didática que também seja prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, que desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando momentos plenos de respostas às esperas desses alunos, vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor (SILVA e MAGALHÃES, 2011, p. 90).

Se a apreensão dos textos literários se dá pela linguagem que o constitui, o trabalho em sala de aula com esses textos pode ampliar as práticas de uso das diversas linguagens e, ainda, promover um diálogo com as diversas disciplinas. Os gêneros literários, como os romances, os contos, as crônicas, os poemas, entre outros, têm muito a dizer ao leitor sobre assuntos relacionados a várias áreas do conhecimento. Possibilitar ao estudante o contato, de forma prazerosa, com essas leituras, e a percepção das subjetividades presentes nesses gêneros é um passo muito importante para o processo de formação do aluno leitor.

Durante a leitura de um romance como *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, por exemplo, os alunos aprendem aspectos do regime capitalista, ou seja, as relações entre a burguesia, que são os proprietários do capital, e o proletariado, a classe operária, cujo único bem de que dispõem é a força do trabalho. Além disso, podem

refletir sobre a miscigenação de culturas, a discriminação e até sobre saúde pública, ao observarem os cortiços, retratados na história sem condições adequadas de higiene. E ainda outros tantos assuntos que a obra permite suscitar, que contribuem para a identificação do aluno com a realidade representada no texto, sem a necessidade de imposição da leitura para esse fim e de fiscalização de tais conhecimentos.

Contudo, na prática, ainda percebemos um ensino fragmentado que não contribui para a ampliação da capacidade leitora dos alunos, e sem considerar as várias formas de dizer de um texto literário, texto esse que recorre às várias representações, ao jogo de palavras e até aos elementos linguísticos para a construção dos sentidos nele presentes.

Quanto ao reconhecimento dos elementos linguísticos como um facilitador para a construção dos sentidos do texto, podemos observar que algumas atividades nesse sentido ainda deixam a desejar, pois o que constatamos é o uso do texto literário apenas como pretexto, para exercícios de identificação de elementos gramaticais que nada contribuem para a percepção e exploração dos saberes.

A constatação de que o texto literário é, na maioria das atividades escolares, utilizado apenas como pretexto para exercícios de identificação de elementos gramaticais, foi confirmada, nessa pesquisa, no momento em que observamos um instrumento muito utilizado por grande parte dos professores para o trabalho em sala de aula, o livro didático. A utilização desse tipo de material já se tornou uma tradição na educação brasileira. Como reflete Silva:

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente à medida que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros misturam-se no processo [...] Costumo lembrar que o livro didático é uma tradição tão forte na educação brasileira que seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores (SILVA, 2009, p. 51).

O fato do livro didático ser uma tradição na educação brasileira e o principal instrumento da maioria dos professores é preocupante, porque grande parte desses livros, que são distribuídos às escolas, deixam a desejar no que se refere às

abordagens do texto literário. E o problema se agrava quando se trata dos livros indicados para o ensino fundamental.

Analisamos uma proposta de atividade de um livro didático⁹ de língua portuguesa, para o 7º ano, intitulado *Português Linguagens* e recomendado para utilização nas instituições escolares nos anos letivos de 2014 a 2016. Nessa observação, pudemos demonstrar um exemplo de abordagem que não oferece oportunidade ao aluno de estreitar uma relação com o texto literário.

Vale ressaltar que, nessa discussão, não temos a intenção de apontar como problemática as coleções de livros didáticos. Apenas evidenciamos a maneira como o texto literário foi apresentado em uma proposta de atividade do livro, e refletimos como essa maneira pode ser prejudicial para a aproximação do aluno com texto literário.

O texto que consta na atividade foi escrito pelo compositor alagoano Sadi Sousa Leite Cabral, em parceria com Custódio Mesquita. *Velho realejo* é uma valsa gravada por Carlos Galhardo, em 1952, pela RCA Victor¹⁰. A página do livro está composta por uma ilustração de uma rua deserta e do instrumento musical realejo. Logo em seguida vem o texto, e, abaixo, três questionamentos. Apresentamos o exemplo em discussão, estruturado conforme aparece no livro, com exceção das figuras.

Leia o poema:

Naquele bairro afastado
 Onde em criança vivias
 A remoer melodias
 De uma ternura sem par
 Passava todas as tardes
 Um realejo risonho
 Passava como num sonho
 Um realejo a cantar
 Depois tu partiste

⁹ Não pretendemos realizar uma análise aprofundada da qualidade dos livros didáticos. Mencionamos esse material em nossa pesquisa apenas para exemplificar uma proposta de atividade, envolvendo um texto literário, que poderia oferecer mais subsídio para estreitar a relação do aluno com o texto, ao invés de utilizá-lo como pretexto para o ensino tradicional de elementos linguísticos. O livro citado é dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

¹⁰ RCA Victor é uma gravadora da *Sony Music Entertainment*.

Ficou triste a rua deserta
 Na tarde fria e calma
 Ouço ainda o realejo tocar
 Ficou a saudade
 Comigo a morar
 Tu cantas alegre e o realejo
 Parece que chora com pena de ti.

(“*Velho realejo*”, de Custódio Mesquita e Sady Cabral. © 1940 by Irmãos Vitale S. A. Indústria e comércio. Todos os direitos reservados para todos os países¹¹.)

1. A respeito da forma verbal **partiste**:

- a) Qual é o radical?
- b) O que a desinência – **ste** informa?

2. As formas verbais **vivias** e **passava** estão no mesmo tempo verbal. Porém, como pertencem a conjugações diferentes, apresentam desinências modo-temporais diferentes.

- a) A que conjugação pertence o verbo **viver**? E o verbo **passar**?
- b) A que tempo e modo pertencem as formas verbais **vivias** e **passava**?
- c) Qual é a partícula, em cada uma das formas verbais, que indica esse tempo e esse modo?

3. No último verso, foi empregada a forma verbal **ouço**.

- a) A que verbo pertence essa forma verbal?
- b) Qual é o radical desse verbo?
- c) O que ocorre com o radical desse verbo na 1ª pessoa do presente do indicativo?

O texto foi utilizado apenas como pretexto para a abordagem da estrutura dos verbos “partir, viver, passar e ouvir”. Compreendemos que o objetivo da proposta é o estudo gramatical. Contudo, essa abordagem dos elementos linguísticos do texto é feita de forma extremamente tradicional. Sem o foco no uso reflexivo da língua, tampouco no incentivo à utilização dos conhecimentos acerca dos elementos

¹¹ A referência do texto que consta no livro didático está escrita de maneira que informa também sobre os direitos autorais.

linguísticos para a construção dos sentidos do texto. A atividade poderia ser mais significativa, se houvesse a sugestão de uma leitura em que os alunos pudessem, ao menos, desvendar os sentidos mais explícitos no texto e, em decorrência disso, descobrir também a função e o uso dos verbos propostos para estudo.

Como todo texto literário, *Velho realejo* apresenta possibilidades de interpretação e inferências que podem contribuir para o aprimoramento da habilidade leitora. Desde o título, podemos exercitar uma importante reflexão. A maneira como as palavras que compõem o título revela um sentimento do eu lírico. Poderia ser explorado o sentimento do eu lírico percebido nessa expressão. No entanto, o livro nem sequer apresenta o título, antes de iniciar o texto, mencionado apenas, em letras miúdas, na referência.

Isso reforça nossa hipótese de que não há a preocupação com a leitura. Uma vez que, além da falta do título, foram retiradas também partes do texto. Os últimos versos “Ficou a saudade / Comigo a morar / Tu cantas alegre e o realejo / Parece que chora com pena de ti” não estão expostos no livro. Em vez disso, é inserida uma imagem de uma rua deserta e do instrumento, sem necessidade, somente como elemento ilustrativo que não acrescenta sentido ao texto. Tendo em vista que, durante a leitura bem realizada, o aluno conseguiria criar a imagem do realejo, do bairro, das crianças em um ambiente terno, afetuoso e, depois, de tristeza.

Ainda que fragmentado, o texto possibilita ao aluno refletir sobre o sentido metafórico da expressão realejo. O que o realejo significa para o eu lírico? Por que ele foi personificado como “realejo tristonho”, que realizava várias ações rememoradas pelo eu lírico? O que essas memórias representavam?

Com tantos sentidos para serem atribuídos ao texto, não podemos cometer a displicência de utilizá-lo somente para identificação de três verbos, dos radicais e das desinências que formam sua estrutura. Esse exemplo que apontamos, infelizmente, retrata a prática de alguns professores para o ensino de língua portuguesa, em muitas salas de aula nas escolas brasileiras. Como bem enfatiza Antunes:

Nas aulas de português, muitas vezes, se desvirtua inteiramente esse aspecto estranho do texto literário, essa dimensão de encantamento estético do poema, quando, por exemplo, se reduz o texto a um ‘ponto de partida’ para a fixação de classificações gramaticais, desviando o olhar do aluno do encantamento que a literatura é chamada a produzir. É como se lhe tapassem os olhos, como se lhe fosse sonogada a oportunidade de

desenvolver a capacidade de se emocionar, de sentir a graça possibilitada pelas analogias, pelas metáforas, pelas metonímias, e tantos outros expedientes de ‘trapacear’ a linguagem e atingir os seus ‘deslimites’ (ANTUNES, 2012, p. 133).

O professor que incorpora essa prática, que desvirtua o ensino do texto literário, provavelmente o faz por vários motivos: escassez de material de qualidade, falta de apoio para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ou até pela concepção de ensino que opta como orientação para o desenvolvimento das suas aulas. O fato é que o professor, que adota essa maneira de trabalhar o texto, precisa rever a metodologia. Assim, essa realidade, que é tão prejudicial ao aluno, por impedi-lo de aflorar as habilidades que lhe asseguram a leitura aprofundada de um texto como o literário, pode ser transformada.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino fundamental, estabelece que, no componente Língua Portuguesa deve ser ampliado o contato com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação como, por exemplo: os campos das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e na vida pessoal, além do campo artístico-literário. De acordo com o documento, no âmbito do campo artístico-literário trata-se:

de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 136).

A leitura literária, portanto, é um direito de aprendizagem do estudante que precisa ser garantido, tendo em vista que, quando considerada a dimensão “humanizadora, transformadora, mobilizadora” que a literatura possibilita, exerce um papel relevante para o desenvolvimento de habilidades que constituem um leitor pleno, capaz de compreender os sentidos do texto.

Dessa maneira, a leitura literária representa uma alternativa relevante para favorecer a aprendizagem dos alunos, posto que exige o desenvolvimento de estratégias específicas para a compreensão do sentido, do que foi dito no texto e do

que foi apenas sugerido, uma vez que esse tipo de texto apresenta uma linguagem característica, própria.

O que está proposto na BNCC, no campo artístico-literário, remete-nos a Candido (2004). Sabiamente, em suas reflexões, o teórico partilha da ideia de que a literatura é um direito do ser humano. No artigo *O direito à Literatura*, o autor considera literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, desde folclore até as criações mais complexas. Assim, enfatiza que:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2004, p. 176).

Candido (2004) acrescenta, ainda, que a criação ficcional ou poética está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como as anedotas, os causos, as histórias em quadrinho. Nesse sentido, a literatura constitui um direito do ser humano, porque corresponde a uma “necessidade universal”. Para o autor:

Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 177).

Ao levarmos em conta o ponto de vista desse autor - de que não há povo que viva sem literatura - concordamos, portanto, que não é justo privar o aluno dessa experiência, que concederá vantagens para a formação da sua personalidade. Também não é justo, com os estudantes, negar a eles um direito: o direito ao acesso à literatura e, conseqüentemente, ao conhecimento.

Diante desse ponto de vista, não há como relutar: a literatura exerce um papel muito importante na formação de cada indivíduo, pois pode oferecer, além da possibilidade de tornar-se um leitor competente, tornar-se um ser humano, verdadeiramente, mais “humano”, posto que a literatura, segundo o autor, possui um “poder humanizador”, como explica no excerto:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 178).

Nas suas reflexões, o autor esclarece, ainda, o motivo pelo qual a literatura nos torna mais humanos. Podemos nos tornar mais humanos, na medida em que somos capazes de nos mostrar mais compreensivos, mais abertos para conviver com a natureza e com a sociedade e, em especial, com o nosso semelhante. O autor entende por humanização:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Assim, podemos dizer que é inegável a necessidade de garantir aos estudantes e a todos os homens o acesso à literatura. É preciso, portanto, que a escola garanta ao aluno a oportunidade de usufruir do seu direito de desfrutar da literatura, ao promover o contato com o texto literário. Esse contato, no entanto, não pode ser superficial, tendo em vista que o trabalho com a leitura do texto literário requer uma prática diferenciada de ensino.

Nesse sentido, precisamos planejar atividades de leitura do texto literário na escola, primordialmente, visando o prazer e a fruição que pode proporcionar ao estudante. A leitura literária não precisa ser uma imposição com vistas a uma avaliação mas, sim, algo capaz de transformar a visão de mundo que pode, precipuamente, viabilizar a elevação do conhecimento curricular e acima de tudo, pode despertar o prazer pela leitura. Ao expressar tal afirmação, não pretendemos negar a importância da avaliação no processo de ensino, simplesmente, alertamos que a leitura literária, quando apresentada ao aluno, deve ser vista, na escola, com outro olhar, um olhar mais sensível.

Além do mais, a leitura desse tipo de texto pode representar uma alternativa relevante, também, para melhorar as relações pessoais entre os envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem, visto que é uma expectativa para despertar os sentimentos e as emoções do ser humano. Podemos argumentar, ainda que literatura proporciona cultura e todos necessitam ter acesso à cultura.

E como postula Edgar Morin a cultura das humanidades deve ser para todos, e precisa ser uma preparação para a vida. De acordo com o autor: “literatura, poesia, e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida” (MORIN, 2010, p. 48).

Sendo assim, a escola, que tem plena convicção do seu papel na sociedade não deve, simplesmente, oferecer ao aluno o conteúdo curricular. Precisa oferecer, também, experiências em que o estudante tenha a oportunidade de estabelecer interação com os textos, a ponto de percebê-los como instrumento que lhe permite adquirir conhecimento sobre o conteúdo curricular, mas também como um instrumento que lhe permite conhecer o mundo, a si mesmo e, acima de tudo, que lhe proporciona divertimento e prazer. Para isso, é preciso lançar mão de textos que despertem o interesse do aluno pela leitura. E o texto literário pode ser uma alternativa a ser considerada.

2.3 Literatura e ensino: perspectivas e desafios

Muitas discussões tentam construir respostas para um questionamento que move amplas reflexões: “por que ensinar literatura?” Nossa intenção, nesse estudo, não foge dessa linha. Pretendemos promover discussões que evidenciem as perspectivas, ou melhor, as concepções acerca do ensino de literatura, que contribuam para o desafio de trabalhar a literatura no contexto escolar. Dessa forma, refletiremos sobre os “porquês” de conhecer e experimentar a literatura, incluídos os motivos de incorporá-la à nossa prática pedagógica.

Entretanto, discutiremos primeiramente, e de forma mais teórica, sobre o conceito que temos de literatura. Alguns estudos e definições que embasam a abordagem do estudo em foco, buscamos em Roland Barthes. Para o autor, o leitor trapaceia com a língua. Assim, o teórico chama de literatura: “essa trapaça salutar, essa esquiva, logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2007, p.16).

O autor esclarece que entende por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, mas uma prática de escrever que visa, essencialmente, o texto, enfatizado no trecho que segue:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso, portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p.16).

Literatura, portanto, é texto. O texto que pode seduzir o leitor, não apenas através da mensagem que transmite, mas também pelo jogo de palavras com o qual é composto. Segundo o autor residem, na literatura, as “forças de liberdade”. Das forças da literatura, indica três para aprofundamento durante as reflexões: *Mathesis*, *Mimeses* e *Semiosis*. Em conformidade com o autor, também visamos essas três forças para a apropriação da literatura, ao propor um trabalho com o texto literário em sala de aula.

A primeira força mencionada - *Mathesis* - é referente aos diversos saberes adquiridos por meio da literatura, visto que a literatura nos proporciona saberes relacionados a todas as ciências. De acordo com o autor, em uma obra literária como, por exemplo, *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico. Acrescenta ainda que:

(Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso do 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 (BARTHES, 2007, p. 18).

Nesse sentido, o ensino de literatura, na escola, pode proporcionar um diálogo entre todas as áreas do conhecimento. Assim, um poema concreto de Augusto de Campos, um dos autores cujos textos são estudados na nossa proposta de intervenção, para o ensino de literatura na escola, pode possibilitar a reflexão de temas relacionados a várias áreas do conhecimento. O poema *Olho por olho*, escrito em 1964 permite ao estudante, por exemplo, dialogar com arte e história, considerando a situação política vivida no Brasil nesse período.

Precisamos, portanto, incentivar o aluno a experimentar a literatura, conduzindo-os a desvendar todos esses saberes que, segundo o autor, nunca é inteiro nem derradeiro, porque a literatura faz girar os saberes. Como explica no fragmento:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007, p. 18).

As reflexões Barthesianas nos ensinam que as palavras têm sabor, pois não são concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, mas sim, lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores. Ao considerar os ensinamentos do autor podemos dizer então, que as palavras estão em toda parte, assim como a literatura também está. Essas reflexões já nos respondem ao questionamento “por que ensinar literatura?”, mencionado anteriormente. E o excerto adiante complementa a resposta:

[...] a escritura faz do saber uma festa. O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). Curnonski dizia que, na culinária, é preciso que “as coisas tenham o gosto do que são”. Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo (BARTHES, 2007, p. 21).

A segunda força da literatura - *Mimesis* - “é sua força de representação”, ou seja, o seu potencial para representar a realidade, ou sua capacidade para apresentar algo real da sociedade. O autor ressalta que desde os tempos antigos, a literatura se afaina na representação de alguma coisa, mais precisamente na representação do real e, é por esse motivo que há uma história da literatura:

O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários

modos: quer o definamos, como Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (a linguagem). Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer, nunca quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura (BARTHES, 2007, p. 22).

Diante disso, podemos argumentar que a literatura permite ao aluno conhecer uma diversidade de valores, comportamentos, conflitos que representam diferentes modos de existência de uma sociedade. Diferentes formas de estar inserido no mundo. Desse modo, entrar em contato com as várias realidades representadas nas obras literárias, pode estimular o desenvolvimento do respeito e da valorização do que é diverso e do que é comum à sua realidade. Vale ressaltar que o ensino de literatura pode apresentar melhor eficácia quando o estudante tem a possibilidade de se reconhecer na obra estudada.

A terceira força da literatura – *Semiosis* – como o próprio termo reforça, está relacionado à semiologia. Nesse caso, podemos inferir que jogar com os signos presentes no texto nos leva à terceira força literária, visto que essa força recorre aos signos linguísticos para evidenciar os sentidos que constituem a obra literária. De acordo com o autor:

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 2007, p.28).

O autor esclarece que chama de semiologia a desconstrução da linguística. Podemos entender que desconstruir a linguística pode significar: desvendar o jogo dos signos, elucidar o significado da linguagem literária e das ideias contidas no texto. Esse jogo pode favorecer o envolvimento do aluno com o texto e, conseqüentemente, promover uma maior aproximação dele com a literatura. No fragmento adiante, o autor complementa que:

A semiologia seria desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa (BARTHES, 2007, p. 32).

Podemos dizer, portanto, que literatura é texto, um texto que precisa ser desvendado para que venham à tona as suas várias faces. Dessa forma, podemos nos aprofundar no texto e, através dele, experimentar o prazer e a fruição e, enfim, apropriarmo-nos da literatura. Em *O prazer do texto*, o crítico menciona que: “o brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição”. (BARTHES, 2002, p. 20).

Nessa mesma obra, distingue o “texto de prazer” do “texto de fruição” da seguinte forma:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura.
 Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2002. p. 21 e 22).

Diante do exposto, acreditamos que o poema concreto, que é a opção de texto selecionado como objeto de estudo para a nossa pesquisa, pode ser capaz de proporcionar o prazer ao leitor, posto que o contenta e lhe causa euforia, mas também é texto de fruição, tendo em vista que desloca o leitor da sua zona de conforto, faz vacilar suas bases históricas, culturais e psicológicas, e desperta instabilidade na sua relação com a linguagem. Dessa forma, esses textos atenderão ao nosso objetivo de proporcionar experiência de prazer e fruição ao aluno e, assim, a literatura terá sentido em sua vida.

Antoine Compagnon (2009) contribui relevantemente para as discussões sobre a permanência da literatura em nossos dias. Na obra *Literatura para quê?* sua aula inaugural, realizada em novembro de 2006, no renomado Collège de France, o autor se propõe a discutir sobre os valores que a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual, o lugar da literatura no espaço público, a utilidade dela para a vida e por que defender sua presença na escola. Ao longo do pronunciamento, o autor afirma que:

[...] a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (COMPAGNON, 2009, p.21).

A literatura pode oportunizar conhecimentos essenciais para a vida. A partir da linguagem subjetiva, que lhe é própria, podemos aprender mais sobre a humanidade, sobre as ideias, os valores, as crenças, os conflitos que a tornam complexa. Contudo, toda essa complexidade não impede que o ser humano possa compreendê-la e ampliar sua visão em relação a ela e em relação a si mesmo. O autor reforça que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p.60).

Nesse sentido, o ensino de literatura na escola apresenta uma vantagem em relação a qualquer área do conhecimento, quando considerada um meio de preservação das experiências humanas e um meio de transmissão dessas experiências a quem tem a oportunidade de entrar em contato com as diversas formas de expressão literária. Além do mais, o contato com a literatura pode favorecer ao aluno a percepção, e o seu reconhecimento como parte dessas experiências que constroem o universo humano.

Cosson (2006) em consonância com essas afirmações, enriquece as reflexões com a concepção de que, na literatura encontramos o senso de nós mesmos. Assim, ela pode nos dizer o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. De acordo com o autor:

Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

Portanto, se a literatura é uma experiência a ser realizada, ressaltamos a necessidade de que ela seja experimentada no ambiente escolar, que não seja menosprezada na escola e nem em qualquer outro lugar, pois como afirma Erza Pound (2006, p. 36): “Se o sistema nervoso de um animal não transmite sensações

e estímulos, o animal se atrofia. Se a literatura de uma nação entra em declínio a nação se atrofia e decai”.

2.4 Poema e poesia: explorando a diversidade de sentidos

Ao falar de poesia, estamos nos referindo à Arte, que pode transformar o estado de espírito do ser humano ao apreciar, por exemplo, uma música, uma pintura, ou mesmo uma obra de arquitetura. Quando nos referimos à poema, tratamos da obra, do próprio texto, que pode ou não ser composto por rimas, apresentar ou não ritmo uniforme. O modo pelo qual o poeta constrói o texto é um dos aspectos que nos levam a fazer a distinção entre o poema e um outro texto literário, ou um texto informativo, tendo em vista que o poema é produzido como um jogo de palavras, com o primor e diversidade no modelo de organização das informações.

Apesar de excelentes trabalhos desenvolvidos a respeito da leitura do texto poético, ainda percebemos a necessidade de mais contribuições no tocante à prática de leitura de poesia, posto que esta pode colaborar para a formação do aluno. Por meio da linguagem peculiar que apresenta, pode auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade estética do educando e, através de recursos próprios, pode também aprimorar o gosto de ouvir, ler, refletir e até de escrever textos poéticos.

Ressaltamos a importância de proporcionar ao aluno o acesso à poesia a fim de que o estudante valorize essa forma natural de expressão do homem, que pertence a todas as épocas. Como explica Octavio Paz:

A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia; mas sem prosa sim. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, ao passo que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos e outras expressões poéticas (PAZ, 2012, p. 75).

Por meio das expressões poéticas, o aluno pode adquirir aprendizagens fundamentais para o ser humano. O trabalho com essa manifestação especial das experiências humanas sinaliza para a oportunidade de leitura e compartilhamento de poemas, como forma de completar essa relação de aprendizagem visto que, através do poema, podemos ter acesso à experiência poética.

Segundo Paz (2012), o poema precisa entrar em contato com o leitor, ou com um ouvinte, para poder se animar. A partir do momento em que o leitor revive o poema, atinge um estado poético. Para o autor:

Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético. Tal experiência pode adquirir esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais para ser outro (PAZ, 2012, p. 33).

Poesia e poema são coisas distintas embora, por vezes, guiadas somente pelo senso comum, encontramos pessoas que utilizem os dois termos como sinônimos, o que é um equívoco. O crítico diferencia as duas manifestações da seguinte maneira:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo e metros e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário (PAZ, 2012, p. 21).

Podemos captar, nas palavras do referido teórico, uma distinção entre poesia e poema que, embora pareça complexa, ao apresentar um excesso de metáforas, leva-nos a compreender que poesia e poema são, primordialmente, conhecimento e emoção. Por esse motivo, percebemos a necessidade de oportunizar ao aluno experimentar essa atividade poética. Porém, é indispensável atentar para o fato de que pode haver poesia sem poema, mas nem todo poema integra poesia, como afirma Paz:

[...] nem todo poema – ou para ser mais exato, nem toda obra construída com as leis do metro – contém poesia. [...] 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).

Podemos inferir, portanto, que a poesia pode se manifestar em um poema - que é uma obra construída com as leis do metro, entretanto, pode também, se manifestar em várias outras situações que tocam a sensibilidade, como paisagens,

pessoas, fatos e situações do cotidiano que sugerem emoções. Os autores do livro *Teoria da poesia concreta* manifestam o seguinte posicionamento sobre poema:

Todo poema autêntico é uma aventura – uma aventura planejada. Um poema não quer dizer isto nem aquilo, mas diz-se a si próprio, é idêntico a si mesmo e à dissemelhança do autor, no sentido do mito conhecido dos mortais que foram amados por deusas imortais e por isso sacrificados. Em cada poema ingressa-se e é-se expulso do paraíso. Um poema é feito de palavras e silêncios. Um poema é difícil. Adão. Sísifo. Orfeu (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006, p. 9).

Ao considerarmos o poema uma aventura, logo nos indagamos: o que poderia ser mais gratificante para um estudante do que estar diante da possibilidade de aprender através de aventuras? Esse pode ser um fator favorável para o trabalho com o poema em sala de aula, com a intenção de tornar a atividade com esse texto significativa para o aluno.

Apesar dos conceitos dos críticos e teóricos nos levarem a relevantes reflexões, é interessante considerar o que os poetas nos dizem sobre o que é poesia e poema. Manoel de Barros e Mario Quintana nos oferecem suas contribuições por meio de poemas de sua autoria. O primeiro poeta nos mostra o que é poesia no texto *Poesia, s. f.* (2010); o segundo, conceitua poema na obra *Os Poemas* (1980). Os textos insinuam, para o leitor, uma diversidade de sentidos que podem ser explorados desde os títulos.

Poesia, s.f.

Manoel de Barros

Raiz de água larga no rosto da noite
 Produto de uma pessoa inclinada a antro
 Remanso que um riacho faz sob o caule
 da manhã
 Espécie de réstia espantada que sai pelas
 frinchas de um homem
 Designa também a armação de objetos lúdicos
 com emprego de palavras imagens cores sons etc.
 - geralmente feitos por crianças, pessoas
 esquisitas loucos e bêbados.

Fonte: Manoel de Barros. *Poesia Completa*. São Paulo. Editora Leya. 2010.

Os Poemas

Mario Quintana

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

Fonte: Mario Quintana. Esconderijos do tempo. Porto Alegre: L&PM,1980). Disponível em:<https://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana>. Acesso em 15 de março de 2018.

Ambos os poetas apresentam os conceitos de maneira a magnificar poesia e poema. Utilizam uma linguagem com palavras carregadas de imagens e metáforas, transformam palavras em emoções de tal forma que nos sentimos convidados a mergulhar nos textos em busca dos sentidos que os constituem e da beleza que expressam.

Ao considerar as reflexões de Paz (2012), de que a poesia muda o mundo e de que o poema é o ponto de encontro entre a poesia e o homem, optamos por lançar mão dessa manifestação da poesia – o poema – com ênfase no poema concreto, como um aporte para conduzir o aluno ao reconhecimento das formas do dizer do outro, perceber a vida e transformar uma realidade presente no ensino escolar; a ideia de que o nosso aluno não gosta de leitura nem de literatura.

2.5 O poema concreto: leitura além do verbal e não-verbal

A poesia concreta surgiu no Brasil no momento em que o país passava por uma grande agitação cultural resultante das discussões e debates sobre as Artes visuais. O Concretismo emergiu a partir da formação do Grupo *Noigandres* no ano de 1952. Faziam parte, inicialmente, Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Mais tarde, José Lino Grunewald, Ronaldo Azeredo, Edgar Braga e Pedro Xisto de Carvalho integraram-se ao grupo. A palavra *Noigandres* foi extraída de uma canção do trovador provençal Arnaut Daniel e significa "o olor que afasta o tédio". O termo também foi utilizado como título da revista divulgadora das poesias e dos escritos teóricos.

Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos acreditavam em uma nova forma de fazer poesia em que o poeta, além do lirismo e da subjetividade, pudesse agregar recursos gráficos, tipográficos, ultrapassar os limites das fronteiras dos versos, para compor o seu poema. Esse é o poema concreto, que é marcado pela ruptura do verso e a adesão às múltiplas linguagens.

Para discorrer sobre a teoria da poesia concreta e caracterizar os poemas concretos, os autores estabelecem relações com termos adotados pelas artes visuais e pela música de vanguarda, além de enfatizar o “verbivocovisual” como característica desse tipo de poema ao ressaltarem a estruturação ótico-sonora desses textos, como podemos perceber no trecho:

Em sincronização com a terminologia adotadas pelas artes visuais e, até certo ponto, pela música de vanguarda (concretismo, música concreta), diria eu que há uma poesia *concreta*. Concreta no sentido em que, postas de lado as pretensões figurativas da expressão (o que não quer dizer: posta à margem o significado). [...] os poemas concretos caracterizar-se-iam por uma estruturação ótico-sonora irreversível e funcional, e, por assim dizer, geradora da ideia, criando uma entidade todo-dinâmica, “verbivocovisual” – é o termo de Joyce – de palavras dúcteis, moldáveis, amalgamáveis, à disposição do poema (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006, p. 34).

Ao abordar a poesia concreta, é imprescindível contextualizar o movimento concretista. Desse movimento surgiram as produções mais relevantes para a consolidação de uma nova forma de se fazer e de se pensar em poesia. Uma forma que agrega a dinamicidade presente em várias outras áreas, artísticas ou não. Os autores atribuem ao Concretismo características também relacionadas à geometria, arquitetura, engenharia, entre outras, as quais podemos citar:

[...] movimento, estrutura dinâmica, mecânica qualitativa [...]. Isso nos leva às relações entre a geometria e pintura geométrica: a pintura geométrica está para a geometria como a arquitetura está para a engenharia. A lógica do olho é sensível e sensorial, artística; a da geometria conceitual, discursiva, científica enfim. [...] em número anterior desta publicação [...] o arquiteto Eduardo Corona lembrava a necessidade de um contato mais estreito dos arquitetos com as artes visuais, como a pintura e o desenho: “O aprendizado dessas artes deveria ser levado muitíssimo a sério em nossas Faculdades, para formar arquitetos mais completos, mais conhecedores da Arte (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p 39).

Em uma abordagem teórica, acerca da poesia concreta, os autores Campos, Pignatari, Campos (2006) esclarecem as pretensões do Concretismo, com a propriedade de quem planejou as propostas para a criação do movimento e vivenciou todos os processos para fortalecimento das ideias propagadas. Os teóricos explicam que interessa ao Concretismo as mais variadas manifestações visuais desde, por exemplo, um simples anúncio luminoso, ao incomparável poema de Mallarmé:

O concretismo não pretende alijar da circulação aquelas tendências que, por sua simples existência, provam sua necessidade na dialética da formação da cultura. Ao contrário, a atitude crítica do concretismo o leva a absorver as preocupações das demais correntes artísticas, buscando superá-las pela empostação coerente, objetiva, dos problemas. Todas as manifestações visuais o interessam: desde as inconscientes descobertas na fachada de uma tinturaria popular, ou desde um anúncio luminoso, até à extraordinária sabedoria pictórica de um Volpi, ao poema máximo de Mallarmé (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p 40).

Nesse trecho, os autores deixam claro que o Concretismo buscava um espaço em meio às tendências já existentes e, de certa forma, alicerçadas. Intencionavam livrar-se do preconceito contra o novo, desconhecido e ao mesmo tempo, sofisticado modelo de expressão que propunham. Modelo digno de elogios por parte de poucos e críticas, por parte de muitos, críticas geradas pela falta de compreensão das obras produzidas e divulgadas pelos integrantes do movimento.

Stéphane Mallarmé foi um poeta e crítico literário francês que revolucionou a poesia no século XIX, com a produção de uma obra enigmática influente para diversos poetas posteriores. Os poetas concretos se inspiraram, entre outros autores, principalmente em Mallarmé e sua obra “*Um Coup de Dés*” (1897), traduzido para o português como “Um lance de dados”.

A obra deu início a uma nova realidade poética; em James Joyce, com o uso da palavra-ideograma; em Ezra Pound, com o seu método ideogrâmico; e, por fim, em E. E. Cummings, que desintegrou as palavras e os versos em busca de expressividade. Como afirma Campos (2006):

Como processo consciente, pode-se dizer que tudo começou com a publicação de *Um Coup de Dés* (1897), o “poema-planta” de Mallarmé, a organização do pensamento em “subdivisões prismáticas da Idéia”, e a espacialização visual do poema sobre a página. Com James Joyce, o autor dos romances *Ulysses* (1914-1921) e *Finnegans Walke* (1922-1939), e sua “técnica de palimpsestos”, de narração simultânea através de associações sonoras. Com Ezra Pound e *The Cantos*, poema épico iniciado por volta de 1917, e onde o poeta trabalha há 40 anos, empregando o seu método ideogrâmico, que permite agrupar coerentemente, como um mosaico, fragmentos de realidade díspares. Com E. E. Cummings, que desintegra as palavras, para criar com suas articulações uma dialética de olho e fôlego, em contacto direto com a experiência que inspirou o poema (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p. 34).

Stéphane Mallarmé, com o seu poema “*Um lance de dados*”, embora pertença a um tempo tão distante do auge das discussões sobre o Concretismo, pode ser considerado como precursor e inspirador da poesia concreta porque deu início, em seu poema, ao trabalho com a visualidade do texto e com o som das palavras posto que, na sua obra, o poeta dispõe as palavras espalhadas na página, de maneira que apresentam semelhanças com imagens.

Paz (2012), com a utilização de palavras com bastante intensidade poética, mostra-se favorável à inspiração poética de Stéphane Mallarmé. O teórico tece considerações acerca da construção da obra desse autor, de forma a enaltecer o poema. Ele considera *Um lance de dados* um modelo de um novo gênero, um novo modo poético, e ressalta:

A escrita poética atinge nesse texto a sua máxima condensação e a sua dispersão extrema, é ao mesmo tempo o apogeu da página, como espaço literário, e o começo de outro espaço. O poema deixa de ser uma sucessão linear e assim escapa à tirania tipográfica que nos impõe uma visão longitudinal do mundo. [...] Embora a leitura de “Um lance de dados” se faça da esquerda para a direita e de cima para baixo, as frases tendem a se configurar em centros mais ou menos independentes, à maneira de sistemas solares dentro de um universo; cada cacho de frases, sem perder sua relação com o todo, cria um domínio próprio nesta ou naquela página; e esses diferentes espaços às vezes se fundem numa única superfície sobre a qual brilham duas ou três palavras. A disposição tipográfica, verdadeiro anúncio do espaço criado pela técnica moderna, particularmente a eletrônica, é uma forma que corresponde a uma inspiração poética diferente (PAZ, 2012, p. 277).

No fragmento, repleto de metáforas, podemos observar considerações sobre o poema, que deixam transparecer um sentimento de admiração, irradiado em cada palavra, em cada expressão pronunciada. A linguagem utilizada pelo escritor para se referir ao texto, nos impulsiona a contemplar a obra, mesmo sem visualizá-la fisicamente, e nos permite criar a imagem do poema. A seguir, uma página da obra que se transformou no símbolo da emancipação e autonomia da linguagem poética.

Figura 1 – Página da Obra *Um Lance de Dados*, Stéphane Mallarmé



Fonte: Mallarmé. *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*, (1897). Imagem disponível: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+das+p%C3%A1ginas+do+poema+de+mallarme&tbm=>>.

No Brasil, alguns poetas contribuíram para a formação do pensamento poético que surgia. Campos, Pignatari e Campos (2006) citam três grandes nomes: João Cabral de Melo Neto, Décio Pignatari e Haroldo de Campos, cujas obras apresentavam marcas da ideia pretendida pelos fundadores do Concretismo. Dentre os três nomes mencionados, João Cabral de Melo Neto foi um dos primeiros a atingir uma maturidade expressiva acerca de alguns aspectos da poesia concreta, como afirmam os autores:

No Brasil, o primeiro a sentir esses novos problemas, pelo menos em determinados aspectos, é João Cabral de Melo Neto. Um arquiteto do verso, Cabral constrói seus poemas como que a lances de vidro e cimento. Em *Psicologia da Composição* com a “Fábula de Anfion” e “Antíode” (1946-

1947), atinge a maturidade expressiva, já pronunciada em *O Engenheiro* (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p. 34).

A seguir, um fragmento de um dos textos em que, segundo esses autores, a maturidade expressiva de João Cabral de Melo Neto pode ser demonstrada. O poema *Antíode* (1947).

Flor é a palavra
 flor, verso inscrito
 no verso, como
 manhãs no tempo.

Fonte: Campos, Pignatari e Campos. *Teoria da poesia Concreta*. 2006, p. 35.

Em relação à Décio Pignatari, o segundo nome mencionado, os autores citam o poema *O jogral e a Prostituta Negra* (1949) como um exemplo de texto em cuja composição transparecem diversos recursos que, posteriormente, fariam parte do Concretismo e, segundo eles, esses recursos convergem também para a temática do poema. A seguir, um fragmento do texto.

[...]
 Tua al(gema negra)cova assim soletrada em câma-
 ra lenta, levantas a fronte e propalas:
 “Há uma estátua afogada...” (Em câmara lenta! – disse).
 “Existe uma está-
 tua afogada e um poeta feliz (ardo
 em louros!). Como os lamento e
 como os desconheço!
 Choremos por ambos.”
 [...]

Fonte: Campos, Pignatari, Campos. *Teoria da Poesia Concreta*. 2006, p. 36.

Os críticos reforçam que, nesse texto, são utilizados recursos concretos, como cortes, tmeses, “palavras cabide” (isto é, montagem de palavras, possibilitando a simultaneidade de sentidos: al (gema negra) cova = alcova, algema, gema negra, negra cova), como explicam no excerto:

“O Jogral e a Prostituta Negra” (1949) é outro salto construtivo de vanguarda, desta vez logrado por um novíssimo, Décio Pignatari. Neste poema Pignatari lança mão de uma série de recursos “concretos” de composição: cortes, tmeses, “Palavras-cabide” (isto é, montagens de palavras, possibilitando a simultaneidade de sentidos: al (gema negra) cova = alcova, algema, gema negra, negra cova), todos eles convergindo para a temática que é a do poeta torturado pela angústia da expressão. É a dúvida hamletiana aplicada ao poeta e à palavra poética (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p. 35).

O renomado Haroldo de Campos, que foi um dos três idealizadores do Grupo *Noigandres*, além de contribuir para a criação de um novo conceito de poesia, é uma referência quando se trata de tradução no Brasil. Esse autor é descrito por Campos, Pignatari, Campos, (2006, p. 35) como: “um concreto barroco o que o faz trabalhar de preferência com imagens e metáforas que dispõe em verdadeiros blocos sonoros”.

Segundo os autores, a utilização de palavras-compostas e a busca pela conversão da ideia em ideogramas verbais de som, na obra *Ciropédia ou a Educação do Príncipe* (1952), é uma característica que estaria presente, posteriormente, na poesia que surgia no Concretismo. A seguir, um fragmento da obra mencionada:

[...]

3

Núpcias paranúpcias pronúpcias.

A educação do príncipe atinge a sua crise noturna.

Congregação de rubis, a puberdade instaura a missa rubra.

Ele admira as grutas, apalpa as volutas cornucópias, contorna o maral-
Míscar das
sereias.

A geometria plana? – Júpiter tetraedro de quadradas espáduas?

– Drósera rotundifólia, amálgama de sílabas cardeais.

Labilíngüe, ele diz: amor – larva do beijo, ninfa nibelung dum ciclo de
legendas.

Meisterludi: rigor!

Cobiça as galáxias-estrelas, doutora-se em lânguidas palavras: licornes
Libidinosos e
glúteas obsidianas. Luz púrpura.

Em Agedor chega-se à idade por uma súbita coloração roxa sob as unhas.
[...]

Fonte: Campos Pignatari e Campos. *Teoria da Poesia Concreta*, 2006, p. 37.

Na obra *Teoria da poesia concreta* (2006), podemos observar reflexões importantes que esclarecem alguns pontos discutidos nessa pesquisa e direcionam o leitor ao entendimento, por exemplo, de questões relacionadas à poesia concreta, poeta concreto e poema concreto. Na obra, é reforçado pelos autores, que a poesia concreta, assume uma responsabilidade total perante a linguagem e que essa poesia se recusa a absorver as palavras como mero veículos indiferentes e sem vida. Do mesmo modo, reforçam que o poeta concreto vê a palavra como um campo magnético de possibilidades, como um objeto dinâmico:

A poesia concreta começa por assumir uma responsabilidade total perante a linguagem: aceitando o pressuposto do idioma histórico como núcleo indispensável de comunicação, recusa-se a absorver as palavras como meros veículos indiferentes, sem vida sem personalidade sem história – túmulos-tabus com que a convenção insiste em sepultar a idéia. O poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar a sua facticidade. O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva (CAMPOS, PIGNATARI, CAMPOS, 2006, p. 44).

Sobre o poema concreto Campos, Pignatari e Campos (2006, p. 48) afirmam que este pode ser uma: “composição de elementos básicos da linguagem, organizados ótico-acusticamente no espaço gráfico por fatores de proximidade e semelhança, como uma espécie de ideograma para uma dada emoção”.

Já Campos (2015, p.104) ressalta que a poesia concreta é “aquela que não se ajusta aos cânones classificatórios da historiografia literária, se destina a fornecer um mínimo de redundância informativa, um máximo de informação original, imprevista, ‘inqualificável’”.

Apesar da utilização do termo “inqualificável” para referir-se à poesia concreta, podemos considerar, com base nas reflexões dos autores mencionados nesse tópico, que o poema concreto é um novo universo discursivo da linguagem, que combina palavra e imagem, que interage com ritmo, que valoriza a sonoridade, o espaço, agrega, às palavras, novas possibilidades de significados, e instiga diferentes caminhos para a leitura.

Assim, parece-nos que o poema concreto, por exigir uma leitura além do verbal e do não-verbal, dialoga com a maneira pela qual os alunos precisam perceber a linguagem hoje: viva, dinâmica e interativa. Em relação a essa interatividade entre as linguagens, Paulino (2005) reforça que não é por acaso que, atualmente, fala-se tanto desse assunto. Segundo a autora:

O advento do computador modificou o estatuto do livro, fazendo interagir, no mesmo espaço, som, a palavra escrita, a imagem, apelando para os diversos sentidos do receptor, que se deve manter atento para descodificar tantas linguagens. Arnaldo Antunes, ex-integrante do conjunto Titãs, criou uma obra multimídia, *Nome*, que se compõe de um CD, um livro e uma fita de vídeo com funcionamento integrado para o receptor. A recepção se faz através da visão, audição, juntando música, poesia, imagens, enfim a própria diversidade das linguagens (PAULINO, 2005, p. 14).

Diante disso, consideramos que os textos, como os poemas concretos, que são construídos a partir da articulação entre as diferentes modalidades de linguagens, como a escrita, a imagem (estática e em movimento), a fala, o som, precisam ser lidos e explorados na sala de aula, para que o estudante tenha a oportunidade de desenvolver um olhar mais aguçado para essa linguagem, que está presente, e é tão comum, na vida dele, e de todos os sujeitos da sociedade contemporânea.

Frente a essas considerações, encontramos a justificativa para propor aos estudantes participantes da nossa pesquisa o contato com essa forma de expressão. O poema concreto, que apresenta essa diversidade de linguagens, pode ser um meio descontraído e, ao mesmo tempo, criativo para envolver o aluno nas atividades de leitura, e ainda um meio para proporcionar uma experiência diferente, mas que estabelece conexão com o seu cotidiano, e uma possibilidade de apreciar a literatura.

2.6 Augusto de Campos e Arnaldo Antunes: poetas multifacetados

Escolhemos, para apresentar aos alunos, os poemas dos renomados poetas Augusto de Campos e Arnaldo Antunes¹². O primeiro é um poeta que integrou o

¹²Para a elaboração do tópico **2.6 Augusto de Campos e Arnaldo Antunes: poetas multifacetados**, consultamos informações sobre os autores, referentes à biografia e data de publicação de obras, no *sítio* Enciclopédia Itaú Cultural e nos *sítios* Oficiais dos autores. Disponíveis nos *links*:

Concretismo no Brasil, movimento que propõe a criação de novas estruturas de composição poética, ao integrar recursos sonoros, visuais e verbais numa unidade "verbivocovisual", como mencionado anteriormente. O segundo é um poeta da literatura contemporânea, cuja obra dialoga com o Concretismo.

Augusto Luís Browne de Campos é poeta, tradutor, crítico - literário e musical - e ensaísta. É um dos fundadores do Concretismo no Brasil e um dos principais poetas concretistas, com publicações que colaboraram para a consolidação da inovadora forma de fazer poesia, almejada pelo movimento dos poetas concretos.

De acordo com a biografia do autor, que consta no sítio Enciclopédia Itaú Cultural, os primeiros poemas de Augusto de Campos foram publicados em 1949, na *Revista Brasileira de Poesia*, editada pelo Clube de Poesia, entidade ligada ao grupo literário da Geração de 45. Seu livro de estreia foi *O Rei Menos o Reino*, em 1951. No entanto, no ano seguinte, afastou-se do Clube de Poesia, e criou, juntamente com Décio Pignatari e Haroldo de Campos, o grupo *Noigandres*. O nome do grupo serviu também como título da revista, editada por ele, para publicação das obras dos artistas do movimento da poesia concreta.

Ainda conforme esse sítio, de 1959 a 1960, o autor participou de exposições internacionais de poesia concreta em Stuttgart, Alemanha e Tóquio, Japão. Com colaborações de poetas como Cassiano Ricardo (1895 - 1974), Sebastião Uchoa Leite (1935 - 2003) e Paulo Leminski (1944 - b1989), editou a revista literária *Invenção*.

Além do livro *O Rei Menos o Reino* (1951), nas informações expostas no sítio Enciclopédia Itaú Cultural constam que o autor publicou também, em 1955, a obra *Poetamenos*, no número 2 da revista *Noigandres*. A obra apresenta um ciclo de poemas coloridos, de temática amorosa, em que a sintaxe discursiva é substituída pela organização gráfico-visual das palavras. Expôs em 1964 a série de poemas-cartazes *Popcretos*. Publicou, em 1974, *a Caixa Preta*, conjunto de poemas visuais e *Poemóbiles*, poemas-objeto manipuláveis, desenvolvidos em parceria com o artista plástico Júlio Plaza (1938-2003).

Outras informações disponíveis nesse sítio revelam que, na década de 1970, a obra de Augusto de Campos obteve maior circulação, com a publicação da antologia *Viva Vaia* (1949-1979), que reúne grande parte de sua produção poética. Entre 1979 e 2003, o poeta publicou duas outras coletâneas com mostras de trabalhos mais recentes, *Despoesia* (1994) e *Não* (2003). A obra *Não*, vem acompanhada de um CD-ROM com poemas dinâmicos e interativos, produzidos com apoio de programas multimídias. Aos 84 anos, publicou novos poemas, reunidos em *Outro*, no ano de 2015.

Ao observar as obras de Augusto de Campos, verificamos que sua poesia faz uso de diversos mecanismos de criação artística, mescla recursos da poesia, das artes visuais, da música, além de recursos relacionados às tecnologias digitais. Os textos do autor unem em uma unidade estrutural, palavra, som, imagem e movimento.

O poema *Greve* (1961) é um exemplo de poesia que utiliza esses diversos mecanismos. Para a produção dessa poesia, o poeta, além de utilizar esses recursos que unem palavra, imagem e movimento, apropria-se de acontecimentos da política, de fatos históricos, bem como de problemas sociais.

Figura 2 - Poema Greve, Augusto de Campos



Fonte: Sítio oficial do autor <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/greve.html>. Acesso em 24 jan. 2018.

O texto foi construído em papel semitransparente, sobre outra página, e a palavra GREVE, escrita em caixa alta, repete-se várias vezes. O poema captura, graficamente, o momento político, as manifestações de rua que se sucediam no

país, na década em que foi publicado. No sitio oficial do autor, encontramos uma versão do poema em animação gráfica, em que a repetição da palavra greve, escrita em caixa alta com letra na cor vermelha, pulsa sobre o texto, em um plano de fundo lilás, com as palavras na cor branca.

Assim como o poema *Greve*, grande parte das obras de Augusto de Campos abrangem a interação entre elementos de outras artes como, por exemplo, a arte visual, a música e, sobretudo, os elementos das tecnologias digitais. Esse experimentalismo dessas múltiplas linguagens converte a sua poesia em algo original e inconfundível, que só enriquece e se renova ao longo dos anos. Como confirma Marques (2008):

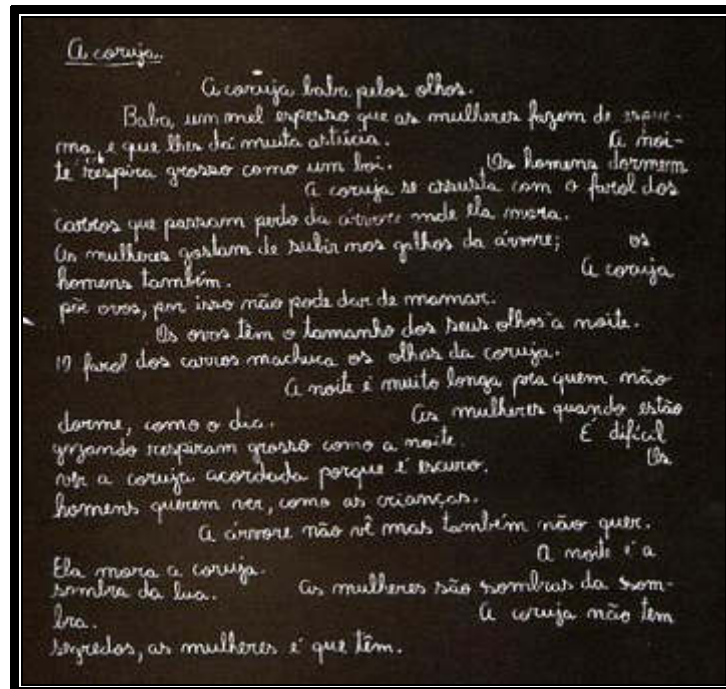
Augusto de Campos, a partir da década de 1960, expande seus horizontes composicionais e constrói obras em que percebemos nítidas ligações com os procedimentos da colagem e da montagem. Nesses poemas, a participação da letra (compondo, junto a outras imagens o seu repertório de elementos) é pouca e, por vezes, nenhuma. Podemos mesmo dizer que, a partir de então, se a rigidez dos pressupostos concretistas vai-se atenuando, a poesia de Augusto de Campos se enriquece consideravelmente (MARQUES, 2008, p.50).

O segundo poeta selecionado para a pesquisa, Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho, conforme consta no sítio Enciclopédia Itaú Cultural, começou a escrever poesia aos 15 anos. Além de poeta, é compositor, cantor, artista visual e *performer*. No início dos anos 1980, integrou o grupo músico-teatral Aguilar e Banda Performática. Com o grupo, gravou um disco independente em 1982. O autor, ainda em 1982, fundou a banda Titãs do lê-lê, participando dela como compositor e vocalista. Posteriormente, a banda foi rebatizada somente com o nome Titãs e, em virtude da popularidade do conjunto, Arnaldo Antunes tornou-se conhecido nacionalmente.

Nos anos de 1980, ainda de acordo com informações desse sítio, o artista editou revistas literárias, participou de mostras de caligrafia e publicou, também, seus primeiros livros de poesia. Entre as suas grandes obras, uma das primeiras é *OU E*, (1983), editada artesanalmente. A obra é composta por poemas em que a dimensão visual das palavras é explorada de forma muito criativa. *OU E* é um livro e uma caixa, sendo que na tampa da caixa deparamos buracos, com um círculo giratório em seu interior. Quando giramos o círculo, os alfabetos mais distantes vão passando pelos buracos.

Os 29 poemas de dentro da caixa são charadas, coincidências visualizadas, releitura de outros textos, perguntas longas com respostas curtas, caligrafias entoando a leitura. Para compreender os poemas, não basta uma simples leitura, precisamos, também, manuseá-los de várias maneiras. A seguir, um texto que compõe o livro e que nos comprova as palavras ditas anteriormente acerca da obra.

Figura 3 - A coruja, texto que compõe o livro OU E (1983), Arnaldo Antunes



Fonte: Sítio oficial de Arnaldo Antunes. Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_livros11. Acesso em: 28 fev. 2018.

Arnaldo Antunes combina em suas obras as mais variadas linguagens como por exemplo, a música, a imagem, o desenho, a fotografia, a pintura, entre outras. Além disso, o artista vincula à sua arte uma multiplicidade de linguagens oriundas dos meios tecnológicos. O entrelaçar dessas múltiplas linguagens torna a obra desse autor, no mínimo, ousada. A respeito dessa transição de uma linguagem para outra, que é característica na produção literária desse artista excepcional, Lopes (2007) reforça que:

No final do século XX, os meios eletrônicos foram interpretados dentro de uma tendência mais geral da sociedade, marcando a Era da Multimídia: rádio, TV e informática, além dos conhecimentos gráficos que ganham efeitos plásticos no ritmo do corpo da palavra. Esses meios impregnam a obra de Arnaldo Antunes, cuja poética está sempre em trânsito de uma para outra linguagem, apontando formulações criativas e próprias. Esse é o motivo pelo qual as dimensões – palavra, voz e imagem – interagem,

formando a poética arnaldiana, que subverte a poesia, transbordando os padrões dos gêneros e introduzindo o desconforto nos meios literários (LOPES, 2007, p. 20).

Para Campos, Pignatari e Campos (2006, p. 81) o poema concreto, ao encarar: “a palavra como objeto, realiza a proeza de trazer, para o domínio da comunicação poética as virtualidades da comunicação não-verbal sem abdicar de qualquer das peculiaridades da palavra”. Como pudemos perceber, os poetas Augusto de Campos e Arnaldo Antunes dispõem de um valoroso trabalho com a poesia, tendo em vista que realizam essa “proeza” de utilizar o não verbal para enriquecer a comunicação poética.

Dessa forma, consideramos que as obras de Augusto de Campos e Arnaldo Antunes podem contribuir para o ensino de literatura tornar-se mais significativo para os alunos pois são poemas que, além de abordarem temas relevantes, dispõem da dinamicidade de que precisamos para motivar os estudantes para a leitura literária.

A dinamicidade está presente, também, nos poemas interativos elaborados com o apoio de programas de multimídia, disponíveis nos sites oficiais dos dois autores. Esses poemas, juntamente com alguns outros, expostos nesse estudo, serão ferramentas que pretendemos explorar, pois sabemos que a combinação das várias mídias, imagens, vídeo, animação, som, etc. atraem a atenção e o interesse dos alunos da atualidade.

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, abordamos o percurso do processo de construção da nossa pesquisa. Justificamos a opção pelo estudo de abordagem qualitativa, discorremos sobre a natureza da pesquisa selecionada, que se adequa aos pressupostos da pesquisa aplicada, e segue o formato da pesquisa-ação. Caracterizamos o público alvo e a escola participante da pesquisa e fazemos uma descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da intervenção didática.

3.1 Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa é uma técnica sistemática para a construção do conhecimento. É um desafio que o pesquisador assume em busca de discernimento para superar os problemas pesquisados. Além de gerar novos conhecimentos, a pesquisa também desenvolve, reproduz, refuta, amplia e atualiza algum conhecimento pré-existente. Os conhecimentos adquiridos ou aperfeiçoados serão úteis para quem realiza a pesquisa, para o participante e para a sociedade na qual ela é desenvolvida. O fato é que, através dela, encontramos respostas para muitas questões que nos propomos a discutir.

Minayo, (2002) enfatiza que as questões da investigação da pesquisa estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. A autora entende por pesquisa:

a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

Consoante o que destaca a autora, propomos realizar um estudo refletindo sobre o que consideramos ser um problema da vida prática: o tratamento dado à leitura literária na escola. Abordamos questões concernentes ao trabalho inadequado com o texto literário, como fator que pode prejudicar a formação de leitores de literatura. Também suscitamos reflexões sobre a possibilidade de a

literatura, inserida no espaço escolar de forma significativa, proporcionar, além do prazer pela leitura, a fruição do texto.

Optamos, em nosso estudo, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender os aspectos subjetivos e muito particulares de um problema que não pode ser quantificado. Segundo Minayo (2002, p. 21) a pesquisa qualitativa lida: “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”.

Assim, escolhemos seguir os princípios dessa pesquisa por entender que, nessa perspectiva, o pesquisador não se preocupa em quantificar mas, sim, em compreender, entre outras coisas, as crenças, valores, atitudes e hábitos nas relações sociais. Dessa forma, exerce um papel muito importante durante o processo investigativo, tendo em vista que é inserido na situação investigada e mantém uma relação ativa com o objeto de estudo.

Nesse sentido, Ludke e André (1986) sugerem que o pesquisador, na construção de sua pesquisa, deve colocar sua inteligência, habilidade, técnicas e uma dose de paixão para temperar e manter a têmpera mas, também, deve cercar seu trabalho de cuidados e exigências para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados.

Nossa pesquisa compatibiliza-se com o método da pesquisa aplicada. Tendo em vista que, de acordo com Michel Thiollent (2009, p. 36) 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”.

Diante do exposto, caracterizamos nosso estudo como pesquisa aplicada, porque procuramos propor uma alternativa para o problema discutido, envolvendo, para isso, uma aplicação prática de uma proposta de intervenção, com o objetivo de transformar a realidade tanto daqueles que foram observados, durante o processo de investigação, como daqueles que não participaram diretamente do estudo, ou seja, a sociedade em geral.

Quanto à proposta metodológica, realizamos nosso estudo no formato da pesquisa-ação, visto que será proposta uma intervenção, visando à resolução de problemas que abrangem, num contexto pedagógico, a coletividade, e aspira à transformação do contexto no qual os pesquisadores e os participantes estão

envolvidos, de modo participativo, na resolução da problemática, como postula Michel Thiollent (1986):

[...] a pesquisa-ação é 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, 1986 p. 14).

De acordo com Thiollent (1986, p.15): “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Dessa forma a pesquisa-ação requer uma relação mais estreita e uma interação entre os pesquisadores e as pessoas investigadas.

Para o autor, uma das especificidades da pesquisa-ação também consiste no relacionamento entre dois tipos de objetivos: um objetivo prático e um objetivo de conhecimento, que são explicados pelo estudioso da seguinte maneira:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (THIOLLENT, 1986, p. 18).

Consideramos que nosso estudo visa, a partir de uma relação de interação com as pessoas pesquisadas, conciliar o objetivo de obter informações para aumentar nosso conhecimento de situações específicas, com o objetivo prático de contribuir para equacionar, ou pelo menos, minimizar o problema, mesmo cientes de que a solução de problemáticas relacionadas à educação não ocorrem em curto prazo.

Ressaltamos, ainda, que nossa pesquisa está organizada a partir das quatro fases da pesquisa-ação, propostas por David Tripp (2005). Apesar da evidente característica cíclica do desenvolvimento da pesquisa-ação, em que há a possibilidade de retomarmos e reavaliarmos, várias vezes, as ações e os participantes da pesquisa, o autor sugere quatro fases de um ciclo básico da

investigação-ação, no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Conforme o autor: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

A primeira fase - planejar uma melhora da prática - buscamos efetivar com o estudo de abordagens teóricas acerca da temática selecionada e, em seguida, com a produção de um guia metodológico contendo um projeto didático com uma proposta de trabalho com o texto literário que pode contribuir para a prática do professor no tocante à leitura literária na sala de aula, e propiciar uma aproximação do aluno do ensino fundamental com a literatura, e em especial com o poema concreto, reconhecendo as múltiplas linguagens e a plurissignificação características desse tipo de texto.

A segunda fase - agir para obter a melhora desejada - nos proporcionou o contato mais direto com os participantes da pesquisa. Durante o processo de realização dessa fase, tivemos a possibilidade de ajustar temas para a proposta e avaliar possíveis soluções, planejadas previamente. Assim, a pesquisa em andamento se tornou um processo com mais sentido para os atores da situação investigada.

Concretizamos a terceira fase – monitoramento, descrição e reflexão sobre os efeitos das ações - a partir do acompanhamento dos envolvidos no processo, por meio das contribuições extraídas das ações aplicadas, que serviram como objetos de análise. Para essa fase, uma coleta de dados satisfatória, que permita uma reflexão individual ou coletiva acerca dos fatos descritos, é imprescindível.

Por se tratar de uma pesquisa que visa a transformação da situação observada, a quarta e última fase - avaliação dos resultados da ação - está presente em todas as etapas do processo. Nessa fase, lançamos mão de dados, hipóteses, raciocínios, argumentos, entre outras possibilidades, para sistematizar e averiguar qualitativamente, e de maneira crítica, os resultados.

Organizamos a discussão, reflexão e análise dessa pesquisa, a partir dos fundamentos teóricos selecionados, a fim de levantar hipóteses e encontrar respostas para a resolução do problema que analisamos: a dificuldade da efetivação e apropriação da leitura literária no ensino fundamental, que resulta em um grande prejuízo para a aprendizagem e para a formação plena do aluno.

Adotamos renomados autores para embasar os estudos. Roland Barthes (2007) que nos influenciou na busca pelo “saber com sabor”. A partir do que esclarece sobre as forças libertárias da literatura, *Mimeses*: a representação do real; *Mathesis*: os diversos saberes presentes no texto; *Semiosis*: as várias interpretações por meio do jogo da linguagem, o autor nos faz acreditar no poder da literatura, e nos conduz a provar os sabores das palavras do texto literário. Essa experiência é o que desejamos oferecer aos alunos, por meio da proposta didática que desenvolvemos.

Antônio Cândido (2004) também proporciona uma reflexão sobre um sujeito essencial na nossa pesquisa, que é o aluno. Cientes de que a literatura é um direito do ser humano, portanto do aluno, passamos a perceber a nossa tarefa para imergi-lo no mundo da leitura literária como de suma importância, tendo em vista que, realizando esse tipo de leitura, podemos contribuir para o acesso a um direito que fomentará um bem imensurável.

Octavio Paz (2012) muito nos esclareceu sobre a poesia e a sua capacidade transformadora. Recorremos a essa capacidade transformadora para alcançar o aluno. Por meio dos autores Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari, em sua obra *Teoria da Poesia Concreta*, compreendemos o poema concreto e alguns aspectos do Concretismo. Através dos poemas de Augusto de Campos e Arnaldo Antunes, vivenciamos experiências variadas de leitura, experimentamos diversas sensações e emoções e ampliamos, além das informações para o estudo, as nossas aprendizagens.

Realizamos uma discussão e reflexão acerca do processo de leitura literária, como um possível mecanismo para proporcionar maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem da leitura e no processo de sua formação como leitor. O foco do nosso estudo é a leitura literária no ensino básico, mais especificamente, no ensino fundamental. Por isso, elaboramos a proposta de intervenção para ser desenvolvida em turmas de 9º ano do ensino fundamental, entretanto é possível adaptá-la para outros anos desta etapa e até para o ensino médio.

Através da proposta de leitura literária, a partir da poesia, e um projeto didático para o trabalho com poemas concretos, na sala de aula, pretendemos auxiliar o aluno no desenvolvimento das habilidades de leitura literária e na busca pelo “saber com sabor”, que culmine em experiências relevantes para o leitor em formação.

O projeto didático consiste em uma atividade pedagógica realizada em consenso pelos alunos e professores. Pode ser uma alternativa eficaz para resolver problemas referentes ao ensino e aprendizagem, visto que aproxima alunos e professores e possibilita o desenvolvimento de atividades relacionadas à vida prática do aluno.

Coelho, Melo e Suassuna (2006) destacam a relevância e a pertinência de se trabalhar através de projetos didáticos. A vantagem dos projetos, segundo os autores, está na possibilidade de apresentarem o conteúdo de modo articulado.

Para Fernando Hernández (1998) os projetos costumam ser um planejamento motivador para os alunos, pois estes se sentem envolvidos no processo de aprendizagem. O autor afirma que:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998. p. 88-89).

Escolhemos essa modalidade de organização do trabalho porque, além de pressupor o envolvimento e participação de todos, mobiliza diferentes saberes e possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades dos alunos. Assim, proporciona a aprendizagem de uma diversidade de conhecimentos. Consideramos, ainda, no processo de escolha, uma característica peculiar do projeto didático, que é a existência do produto final resultante do trabalho realizado.

Cosson (2006), ao refletir sobre o letramento literário na escola, propõe uma sequência básica e uma sequência expandida, com sugestões de etapas para o letramento literário na escola. Elaboramos o projeto didático com as oficinas de trabalho com o poema concreto, recorrendo às etapas de estudo do texto literário propostas por esse estudioso.

Desse modo, optamos por inserir, no projeto didático, as quatro etapas da sequência básica sugerida pelo autor, por considerar que são passos importantes que levam à compreensão da leitura do texto literário. A motivação – que é o primeiro passo da sequência - consiste na preparação do aluno para realizar a leitura do texto. Segundo o autor: “essa preparação requer que o professor a

conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo [...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2006, p. 54).

A introdução – o segundo passo das etapas – é o momento para apresentar ao aluno o autor e a obra, mostrar a importância de ambos e levar o estudante a levantar hipóteses sobre o que será lido para, ao final do processo, confirmá-las ou não. Por isso, esse momento precisa ser instigante e o professor deve ter a cautela de não o transformar em uma exposição enfadonha. Como explica o estudioso:

[...] a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor (COSSON, 2006, p. 60).

O terceiro passo da sequência básica – a leitura – precisa ser realizado mediante um acompanhamento do professor. É interessante que, nesse momento, ocorram intervalos para a realização de retomadas e para a inserção de outras leituras relacionadas à obra. É extremamente importante a mediação do professor, para garantir foco nesse momento. O autor alerta que:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, [...] cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2006, p. 62).

Finalmente, o quarto passo – a interpretação – de acordo com o autor, deve ser pensada em dois momentos: interior e exterior. O momento interior, que é o encontro do leitor com a obra, acontece na medida em que ocorre a apreensão global dela. Já o momento externo acontece com a concretização da interpretação, a partir da construção dos sentidos pelos leitores. O autor destaca que é nesse momento que o letramento literário, feito na escola, distingue-se de leituras que fazemos fora dela:

É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos” (COSSON, 2006. p. 65).

Para além dessas etapas é importante planejarmos também o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. As atividades de avaliação nos possibilitam confirmar ou corrigir procedimentos e identificar carências a serem supridas. Pode ser realizada ao longo do processo ou ao final, além da possibilidade da autoavaliação, concebida como uma reflexão da própria aprendizagem.

A condução do processo de avaliação não pode seguir apenas uma direção, pois, o professor precisa considerar instrumentos quantitativos, mas também mecanismos qualitativos, principalmente quando se trata da avaliação da leitura literária. Não podemos, simplesmente, aprisionar a leitura em testes ou notas para não correremos o risco de afastar o aluno do texto, como reflete o autor:

Propomos antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas (COSSON, 2006. p. 113).

Nesse sentido, contamos com três pontos de apoio, sugeridos por esse autor, para a avaliação das aprendizagens que foram adquiridas pelos alunos a partir da proposta de intervenção: os momentos de intervalos que acompanham a leitura; a discussão sobre as leituras; e o registro.

Consideramos, portanto, que os momentos de reflexão e discussão coerentes com o texto e com a experiência de leitura do aluno, as exposições dos sentidos que o aluno construiu, bem como os registros durante o desenvolvimento das atividades do projeto didático, principalmente os registros no diário de bordo que construímos no decorrer das aulas, são instrumentos legítimos para a nossa avaliação.

Ao considerar os estudos de Roland Barthes (2007) sobre a literatura, desenvolvemos um projeto didático no qual há possibilidade de trabalhar a poesia concreta alinhando os *vários saberes* que o estudo do poema concreto oportuniza como, por exemplo: os saberes políticos, sociais, os saberes relacionados à expressão humana, à arte e até a conhecimentos matemáticos.

Além disso, o projeto permite a percepção de que é possível extrair do poema concreto a *representação do real*, as ligações com a sua realidade, percebidas em temáticas que representam muito do seu cotidiano. O projeto didático pode possibilitar, ainda, o reconhecimento de que o *jogo da linguagem* verbal, não-verbal, visual, entre outras, no poema concreto, permite as interpretações no texto.

3.2 Objeto de estudo

O poema concreto é um tipo de texto que pode permitir, ao poeta e ao leitor, vivenciar experiências com uma linguagem capaz de expressar um universo de sensações. Os sentidos desses poemas podem ser percebidos, principalmente, pela leitura e compreensão da disposição das palavras no espaço da página e relação das palavras entre si.

Na proposta de intervenção, o poema concreto é apresentado aos alunos como uma possibilidade de cativá-los para a leitura literária significativa e prazerosa, visto que possui especificidades que podem atrair a atenção do jovem leitor, principalmente pelo desafio lançado na leitura desses textos.

Para explorar a poesia concreta e todos os saberes advindos dela, propomos, principalmente, trabalhar com dois poemas de Augusto de Campos e dois poemas de Arnaldo Antunes. Os dois autores produzem os seus textos buscando um diálogo entre diferentes linguagens, verbal, não-verbal, entre outras. Além disso, os poetas surpreendem o leitor com seus poemas construídos com recursos das novas mídias, com várias animações digitais e sonoras.

Os poemas selecionados para análise na proposta de intervenção, são *Olho por olho*, publicado em 1964, e *Pós-tudo*, publicado em 1984, de autoria de Augusto de Campos. E os poemas *Gente*, publicado em 1986, e *Cromossomos*, publicado em 2003, escritos por Arnaldo Antunes.

Olho por olho é uma obra composta por recortes de imagens de olhos, bocas, objetos, além de sinais de trânsito. As imagens são coladas na folha de papel de

modo que formam uma pirâmide. Como todos os poemas de Augusto de Campos, podemos atribuir vários sentidos ao texto, inclusive associar o ano de publicação do poema, 1964, ao contexto político do Brasil. Podemos interpretá-lo como uma crítica à situação vivida pela sociedade brasileira, na época supracitada, em que tudo era observado a todo instante. Sem falar na escassez de liberdade de expressão, que pode ser indicada pela imagem das bocas.

O poema *Pós-tudo* centraliza a grande parte da sua poeticidade na imagem formada a partir do contraste do preto e do branco. Por estar em caixa alta, e pela espessura dinâmica, a fonte das letras causam um efeito muito significativo. As letras D, Q e a letra O, por exemplo, insinuem uma sequência cíclica. A letra X nos permite visualizar uma sequência de linhas que se encontram em um mesmo ponto. Podemos visualizar, também, uma sequência constante, a partir das outras letras que formam as palavras do texto.

Um ponto interessante a ser observado, como facilitador para a análise, é o contraste causado pelo fato de a primeira palavra do poema estar situada no final do verso e a última palavra do texto estar situada no início da linha. São ideias não convencionais de início e fim.

O primeiro poema citado, de Arnaldo Antunes, *Gente*, é composto apenas pela palavra “gente” disposta no papel de fundo azul. As letras são apresentadas em caixa alta, com uma tonalidade mais forte de azul. Os vocábulo “GEN” formam o primeiro verso e, no segundo verso, o poeta inverte as letras da última sílaba da palavra gente, “ET”.

O segundo poema, *Cromossomos*, apresenta um fundo preto, onde se destaca um texto no formato de um círculo constituído de letras brancas, exceto uma letra “R”, na cor vermelha. O formato da letra lembra o *design* do game *Pac-man*¹³. O poema pode ser lido de várias maneiras, ao iniciar a leitura pela letra “R” em destaque, podemos ler a seguinte frase: “cromossomoscomocosmosmos”.

A forma como as letras foram dispostas nos dois textos de Arnaldo Antunes podem oferecer pistas para as interpretações do leitor. Os poemas permitem ao leitor visualizar questões sobre o ser humano e a complexidade desse ser, que vive

¹³ É um jogo de *arcade* lançado em 1980 que apresentou uma série de inovações no mercado do Japão. É um clássico dos videogames, criado por Toru Iwatani. O jogo é muito conhecido também no Brasil pelo apelido de Come-come. Informação disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/22/interna_tecnologia,484057/pac-man-completa-35-anos-relembra-a-historia-do-classico-dos-videogam.shtml. Acesso em: 12 de dez. 2018.

à procura de referências para compreender suas origens, sua identidade e até mesmo a sua relação com o outro e consigo mesmo. Um ser em busca do seu valor, ou mesmo, da sua função, que lhe afirme como parte de um meio, parte do universo.

Pretendemos aprofundar a compreensão acerca dos recursos verbais, gráficos, visuais, audiovisuais, tecnológicos, que transcendem os versos nos poemas desses poetas, mas, também, evidenciar que as obras em foco permitem, por intermédio do jogo da linguagem com a sintaxe e a morfologia, perceber uma abordagem reflexiva sobre a complexidade do ser humano.

Consideramos extremamente importante que o aluno aprecie esse tipo de poema, que transcende o limite do verso, em que há a possibilidade de aliar as palavras que o compõe aos recursos visuais, gráficos e sonoros, e a possibilidade de utilizá-las, no texto, com inúmeras construções, para representar sentidos diversos.

3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

A proposta de intervenção foi realizada em uma escola localizada em um bairro periférico, na zona urbana do município de Rio Branco, Estado do Acre. É uma escola pública da Rede Estadual de Ensino que oferece o ensino fundamental regular, anos finais, do 6º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, e a modalidade de EJA - Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

A instituição é estruturada com 15 salas de aula, espaços administrativos, uma quadra de esporte, uma sala de *multimídia*, que conta com televisão, equipamento de som e projetor, além de uma biblioteca que contém um volume razoável de livros paradidáticos. Há ainda uma sala de informática, mas os computadores não funcionam e nem possibilitam o acesso à *internet*. Dispõe de um espaço amplo ao ar livre, que é aproveitado pelos professores para atividades alternativas.

A escola atende 1.572 alunos, sendo que 100 desses alunos são oriundos da zona rural, próxima ao bairro. Na edição de 2017 da Prova Brasil, a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) alcançada pela escola foi de 4.7, não atingindo, portanto, a meta de 5.2 estabelecida para a instituição. Vale ressaltar que o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação obtidos no Censo

Escolar e das médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).¹⁴

Os sujeitos participantes da pesquisa, selecionados para a aplicação da proposta de intervenção, foram alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. A turma é composta de 43 alunos matriculados, sendo que 36 frequentavam as aulas, e 06 constam como transferidos. Dos 36 alunos da turma, 21 são do sexo feminino e 15 são do sexo masculino, com idade entre 13 e 15 anos.

Os alunos da turma são predominantemente oriundos da zona urbana da cidade, dos bairros periféricos ao redor da escola. Apenas um aluno é proveniente da zona rural. Este aluno perde, todos os dias, 10 minutos de horário da aula, porque, em comum acordo entre a escola e os pais, a instituição libera mais cedo os estudantes nessa condição, para que possam se deslocar de volta para casa, na condução fornecida pela Secretaria de Estado de Educação, para transportar todos os alunos, moradores da zona rural, que estudam na escola.

Observamos que esses estudantes possuem acesso limitado a produtos culturais, como: livros, teatro, cinema, museus, entre outros, que contribuem para a ampliação do conhecimento do indivíduo e valorização da cultura de uma sociedade. O que pode explicar essa condição é o fato de que a maioria dos alunos faz parte de famílias de baixa renda, beneficiárias de programas assistenciais do governo federal.

É importante ressaltar que, nessa pesquisa, houve a preocupação em manter o sigilo dos nomes verdadeiros dos alunos que vivenciaram as atividades da proposta de intervenção. Portanto, sempre que precisarmos nos referir a esses estudantes, durante o estudo e análise dos resultados, utilizaremos a expressão “aluno participante”.

3.4 Aspectos didático-metodológicos da Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção integra um projeto didático no qual apresentamos sugestões de atividades de leitura literária e de abordagem da poesia concreta. O projeto está estruturado de forma a evidenciar o tema, os objetivos propostos, a justificativa e as sete etapas previstas para colocá-lo em prática.

¹⁴ Fonte: INEP. Disponível em <http://inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 09 de dezembro de 2018.

Na primeira etapa do desenvolvimento do projeto, recomendamos uma sondagem do perfil do aluno e sua relação com o universo da literatura e com o texto literário. É importante detectar na sondagem, além da relação dos alunos com a literatura, a sua compreensão acerca de especificidades do texto literário.

Planejamos o primeiro momento dessa etapa para ser vivenciado em um ambiente favorável como, por exemplo, a biblioteca da escola. As atividades devem incentivar o aluno a relembrar as leituras já realizadas, despertar interesses futuros, demonstrar as sensações, ao entrar em contato com a literatura e, a partir disso, manifestar maior interesse em participar, das atividades propostas.

Essa atividade é um preparo para a apresentação do projeto didático à turma. Acreditamos que essa preparação pode ser uma boa estratégia para uma melhor aceitação, por parte dos alunos, das atividades que serão propostas. Durante a apresentação do projeto, devem ser revelados alguns detalhes do desenvolvimento do processo como, por exemplo: o objetivo de vivenciar momentos significativos, através da literatura; uma síntese das propostas do trabalho a ser realizado, individualmente e em grupo; a utilização do diário de bordo, para registro das impressões acerca das experiências vivenciadas nas atividades. Esperamos, assim, aguçar a curiosidade e despertar maior interesse para uma participação com compromisso.

Indicamos o diário de bordo para a descrição e registro dos processos vivenciados por se tratar de um excelente instrumento para a avaliação das aprendizagens adquiridas ao longo do percurso e ótimo instrumento para análise dos resultados, visto que é produzido a partir dos relatos e das impressões dos alunos acerca do que foi estudado nas aulas. Assim também considera Miguel Zabalza (2004), quando afirma que, tanto o diário centrado nas tarefas como o diário centrado nos sujeitos podem dar oportunidades a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores.

Na segunda etapa, propomos uma atividade que possibilita o levantamento de conhecimento prévio do aluno em relação às especificidades do texto literário, e facilita a compreensão da natureza da linguagem poética, assim como a distinção, com mais precisão, entre um texto literário de um texto não literário.

Os alunos precisam estar cientes da existência dos dois tipos de linguagem nos textos, e que as características dessas linguagens são definidas a partir de peculiaridades intrínsecas a cada uma delas. A atividade precisa conduzir os alunos

à percepção de que, na linguagem literária, estão presentes algumas características que não são observadas na linguagem não literária como, por exemplo, a multissignificação e a liberdade de criação. Nesse sentido, Compagnon (2009, p. 37), ao refletir sobre uma terceira versão do poder da literatura, reitera que: “a literatura fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária”.

Assim, sugerimos um trabalho em equipe, em que nas situações de aprendizagem propostas, os alunos resgatem, retomem, ou construam conhecimentos. Trata-se da leitura e análise de dois textos de mesmo tema: um poema e uma notícia. O objetivo é levar os alunos à percepção de que as escolhas dos recursos utilizados pelos autores tornam seus textos mais objetivos, quando alicerçados em uma linguagem referencial, ou mais subjetivos, com características mais artísticas, quando abrange as funções emotiva e poética.

A terceira etapa de desenvolvimento da proposta é reservada para esclarecimentos acerca de poesia e poema. Octavio Paz (2012) faz essa distinção, ao afirmar que a poesia é um “exercício espiritual”, um “método de libertação interior”, e o poema é “um caracol onde ressoa a música do mundo”. Portanto, é necessário que os alunos entendam que o poema é um gênero textual com características específicas, e que, pela forma de empregar a linguagem, pode estimular sensações, sentimentos e emoções diversos. A poesia pode ser a caracterização de um estado de espírito, de um sentimento que é estimulado por algum fato, por uma imagem, uma obra de arte, uma música, um poema.

Em vista disso, a proposta de atividade deve mobilizar os alunos para “brincar de poesia”. Para tanto, optamos por uma atividade prática com o poema *Convite*, de José Paulo Paes. O texto faz, literalmente, um convite ao leitor para explorar a poesia. Esperamos que a atividade, semelhante a um quebra-cabeça, em que os estudantes necessitam montar o texto para proceder à leitura, possa aguçar curiosidade para o teor do texto.

Com a intenção de melhor desenvolver a noção de poesia e poema, apresentamos uma atividade em que os alunos possam fotografar objetos, cenas ou situações do cotidiano que expressem, na sua concepção, beleza e poesia. E para continuar a atividade, precisam selecionar poemas que, de alguma maneira, apresentem uma relação com a imagem capturada e, posteriormente, coleem o

poema na fotografia. Sugerimos a construção de móveis com o material produzido para deixá-los à mostra.

Na quarta etapa do projeto, inserimos os poemas concretos. Vale ressaltar para os alunos, que todas as atividades sugeridas até então servem como uma preparação para esse momento. Acreditamos que o aluno, que foi submetido a vivências e experiências com o texto literário, a ponto de perceber as especificidades desse texto, de reconhecer a poesia despertada por eles, e perceber os sentidos que transmitem, estará preparado para iniciação à leitura e compreensão do poema concreto que, como enfatiza Campos, Pignatari e Campos (2006) é um tipo de texto visto como possibilidade de criação de novos conjuntos de signos, novas sintaxes, novas linguagens projetadas e construídas de acordo com cada situação.

Assim, propomos uma atividade em que o aluno realize a leitura dos textos em uma ciranda de leitura de poemas concretos, e adquira subsídios para que possa vencer o desafio de interpretar e expor suas impressões apoiado nos recursos empregados, como a linguagem conotativa, neologismos, ritmo, disposição dos versos, quando houver, assim como forma, musicalidade, entre outros e, ainda, perceber o diferencial na produção desses textos, que é o dinamismo das palavras.

Vale ressaltar que é de extrema importância que o professor sempre participe dos momentos de leitura e seja uma referência para os alunos, para que, o ambiente se transforme em um lugar benévolo para esse exercício. Acreditamos que essa atividade pode ser um ponto de partida para a identificação do aluno com os textos e com os autores apresentados.

Na quinta etapa, delineamos um momento de apreciação, estudo e análise de poemas de Augusto de Campos. Como motivação para a leitura das obras, recorreremos a um vídeo que exhibe uma exposição com as obras do autor. Essas obras aparecem filmadas na forma impressa, mas também projetadas com efeitos provenientes da tecnologia digital.

Por seu caráter dinâmico, a utilização do vídeo é uma estratégia para motivar e, ao mesmo tempo, proporcionar um melhor contato visual com o autor e algumas de suas obras. Consideramos que, após a apresentação do vídeo, a conversa sobre detalhes de suas obras e sobre o movimento concretista possa fluir de maneira que facilite o estudo e a análise mais aprofundada dos poemas selecionados para esta finalidade, que são: *Olho por olho* (1964) e *Pós-tudo* (1984).

Para a apropriação dos textos, é necessário que o aluno reconheça todos os efeitos de sentidos transmitidos, através da seleção de recursos feita pelo autor, e que já foram explorados em etapas anteriores. É importante que o aluno se envolva ativamente na leitura, a fim de desvendar as mensagens, as críticas, as revelações que podemos encontrar nos poemas.

Nas atividades com os textos, o aluno precisa perceber o quão atual é a temática abordada, a ponto de relacioná-la ao seu cotidiano. É imprescindível, também, o reconhecimento do contexto histórico da época em que os poemas foram produzidos, auge de um período que acarretou grandes transformações na sociedade brasileira, a ditadura militar. Por esse motivo, acreditamos que o diálogo com a disciplina de história é uma alternativa válida para que o estudo dos textos se complete.

As tecnologias são muito apreciadas pelo público adolescente. Estamos convivendo com uma geração que não suporta a ideia de se desconectar da *internet* e das mídias. Utilizamos esse componente a nosso favor para alcançar o sucesso dos nossos objetivos, que são os de imergir o aluno no mundo da leitura literária, visto que propomos, nessa etapa, atividades as quais requerem o manuseio de poemas disponíveis no sitio oficial do autor, o que exigirá o acesso à *internet*, além de produção de mídias a serem realizadas em equipes.

A sexta etapa constitui um momento dedicado a Arnaldo Antunes e à leitura e interpretação de obras desse artista. O poeta permeia em campos diversificados da Arte e utiliza, em seus poemas, recursos de origem e tendências literárias distintas, sobretudo do Concretismo. Portanto, a obra desse autor torna mais evidente a relação de proximidade da poesia concreta com as artes visuais.

Como motivação para o início dessa etapa, propomos a música *Comida* (1987), de autoria do próprio Arnaldo Antunes, juntamente com Marcelo Fromer e Sérgio Brito. A partir da música, o aluno obtém também uma noção do estilo do autor, tendo em vista que, através de uma linguagem carregada de metáforas, a letra empreende uma crítica social relevante para o contexto da época, que é bastante válida até hoje.

Esse fato pode promover um maior envolvimento com o tema que será estudado, pois sabemos que o interesse e o envolvimento do aluno com o tema proposto são condições essenciais para a aprendizagem. Isto posto, consideramos

que atividades que envolvem música apresentam maiores possibilidades de envolver, motivar e despertar o interesse do aluno.

Selecionamos para estudo os poemas *Gente* (1986), e *Cromossomos* (2003). Essa atividade se estende à apreciação, no sítio oficial do autor, dos poemas com efeitos de animação em computador, com o objetivo de que percebam e interpretem os recursos para a nova construção do texto, como os movimentos, os barulhos e o dinamismo.

Arnaldo Antunes é conhecido pela diversidade de trabalhos artísticos. Então, é interessante mostrar, para deleite, além dos seus poemas, a sua trajetória e outros trabalhos artísticos do autor como, por exemplo, os poemas-vídeos. Embora sejam produzidos de uma forma lúdica, com recursos de mídia familiares dos alunos, essas formas de poemas exigem uma leitura atenta, além da capacidade de fazer associações entre as abordagens do poema impresso, os seus sentidos e a nova versão em vídeo.

Ao considerar que o autor aborda a complexidade humana, em um grande número de seus poemas, é importante trabalhar com os alunos a questão dos sentimentos expressos pelo ser humano. Propomos, então, uma atividade em que o aluno possa refletir sobre seus sentimentos e, conseqüentemente, sobre ações e os possíveis impactos delas na sua formação emocional, intelectual e humana. Trata-se da atividade por meio da “dinâmica das cores” que, além de incentivar o aluno a expressar, através das cores, os sentimentos vividos ao longo da sua vida, oferece a oportunidade de dialogar com a disciplina de arte por meio da pintura.

A última atividade proposta, envolvendo os poetas Augusto de Campos, Arnaldo Antunes e suas respectivas obras, é também uma forma de acompanhar a evolução das leituras que os alunos puderam construir acerca dos poemas concretos dos autores citados.

A atividade consiste na produção de um vídeo-minuto que expõe, de forma criativa, toda a leitura que “construíram”, a partir do contato com os poemas concretos. Além disso, permite aos estudantes relembrar, sistematizar e divulgar suas impressões e interpretações acerca dos textos desses autores excepcionais, bem como transparecer as associações que puderam fazer à sua realidade e, ainda, as transformações percebidas ao longo do percurso do trabalho.

Recomendamos a produção de um vídeo-minuto, porque partilhamos da concepção de que a escola, além de valorizar os gêneros e práticas já consagradas

nesse espaço, precisa contemplar também os novos letramentos, dentre eles o digital. Verificamos essa concepção em evidência na BNCC, quando recomenda que, como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, por exemplo, é possível supor a produção de um ensaio, que é um gênero bastante valorizado pela escola, mas também, é perfeitamente possível propor a produção de um vídeo-minuto, que é um gênero oriundo das novas linguagens contemporâneas que precisam adentrar ao espaço escolar.

De acordo com o documento, (BRASIL, 2017) a produção de um ensaio exige, entre outras coisas, um maior aprofundamento teórico-conceitual e certas habilidades analíticas. Mas a produção de um vídeo-minuto também requer um nível de análise e uma mobilização de habilidades ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. E ambas as habilidades são importantes e precisam ser aprimoradas nos alunos.

Planejamos a sétima etapa com o objetivo de propiciar um momento para que os alunos evidenciem os resultados do trabalho com a poesia em um “Festival de poesia concreta”, com exposição de todos os produtos das atividades realizadas, apresentações orais de poemas e de aspectos relacionados ao Concretismo no Brasil.

Os produtos do projeto didático representam a combinação dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o processo. Entre os exemplos de produtos estão, principalmente, os escritos e os de apresentação. Os produtos escritos são as produções: móveis, painéis, pesquisas, pinturas, além dos vídeos-minuto e principalmente, o diário de bordo. Os produtos de apresentação são: a exposição das produções e as apresentações orais. Vale ressaltar que os produtos possibilitam a análise e a avaliação da pesquisa posteriormente.

Esperamos que o contato com os poemas desses autores demonstre, aos alunos que os textos interagem com o seu conhecimento de mundo e que, tanto os conteúdos abordados, quanto a forma estrutural do poema concreto, não estão dissociados de nossa realidade. Quanto ao tema, embora produzidos em um tempo distante da época atual, retratam situações ainda existentes na atualidade. Quanto à forma estrutural e à linguagem, é possível verificar uma pluralidade de sentidos e relacionar a conhecimentos de diversas áreas, até mesmo a algumas especificidades das formas geométricas na área da matemática.

É importante valorizar essa forma de poesia capaz de estabelecer um elo mais forte entre o texto e o leitor – que passa a perceber a poesia não só de forma tradicional, no papel, mas também na multiplicidade, que é própria do poema concreto.

Ao realizar um trabalho de qualidade com textos literários e garantir a presença da poesia concreta na sala de aula, podemos proporcionar, também, a emoção estética, a criticidade, e a sensibilização tão fundamentais para uma educação humanista.

4 TEORIA ALIADA À PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a proposta de intervenção referente à leitura literária na sala de aula. Esclarecemos no que consiste a proposta, bem como os objetivos a que ela se propõe. Descrevemos, ainda, as etapas das atividades planejadas, a partir do gênero poema concreto, desenvolvidas através de um projeto didático.

4.1 Apresentando a Proposta de Intervenção

O texto literário requer um modo especial de apreensão, visto que apresenta uma multiplicidade de sentidos. Nosso estudo propõe uma intervenção para a inserção da leitura literária na sala de aula como uma possibilidade de tornar o ensino de literatura mais atrativo. A proposta consiste em um projeto didático com atividades de leitura organizadas a partir do poema concreto. As atividades podem contribuir para incentivar o interesse pela leitura literária, ampliar conhecimentos necessários para a formação do aluno e desenvolver, por meio do texto literário, a fruição.

O trabalho com a leitura de poemas precisa ser bem planejado pelo professor, tendo em vista que é uma oportunidade de apropriação do texto em que, a partir do envolvimento do professor e do discente leitor, o aluno se tornará um coautor do texto, na medida em que produz sentidos durante a leitura. Assim, o projeto didático está organizado em etapas previstas para o desenvolvimento do trabalho. Cada etapa é composta pelas sequências de atividades que serão desenvolvidas visando a concretização da proposta.

Escolhemos os poemas de Augusto de Campos, *Olho por olho* (1964) e *Pós-tudo* (1984), e os poemas de Arnaldo Antunes, *Gente* (1986) e *Cromossomos* (2003). Trata-se de obras que exploram temáticas que perpassam o tempo, representam realidades vividas pelo ser humano e, ainda, apresentam recursos atraentes para os jovens leitores, que merecem ser explorados na sala de aula.

Almejamos que, a partir da proposta pensada neste estudo, o aluno saboreie o texto literário, se identifique com o poema concreto, se reconheça no universo da literatura e aprenda lições que enriqueçam a sua formação, como leitor crítico com capacidade para atuar, ativamente, na sociedade em que vive e, acima de tudo,

aprenda lições, por meio da literatura, que enriqueçam a sua formação como ser humano.

4.2 Projeto didático - Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido.

Tema: O poema concreto de Augusto de Campos e a poesia de Arnaldo Antunes: desvendando a multiplicidade de linguagens e os sentidos do texto literário.

Área de conhecimento: Língua Portuguesa.

Público alvo: Turma do 9º ano do ensino fundamental.

Duração: 35h

4.2.1 Objetivos

Objetivo Geral

Proporcionar aos alunos o acesso à leitura dos textos literários, bem como à poesia concreta, através de atividades didáticas, nas quais reconheçam a importância da literatura, como fonte de conhecimento, mas também de prazer e fruição, e percebam que as abordagens desses textos proporcionam reflexão e despertam um novo olhar sobre as questões da vida humana.

Objetivos específicos

- Promover a apreciação de arte, de forma que o aluno possa reconhecer a poesia em cada obra explorada.
- Proporcionar a leitura de poemas diversos, bem como de poema concreto, de uma maneira lúdica e dinâmica, que conduza os alunos ao reconhecimento do jogo com a linguagem empregada na produção dos textos.
- Incentivar a reflexão, a partir de diferentes experiências com a literatura, capaz de propiciar a identificação do aluno com o texto literário e novos olhares sobre o cotidiano.

- Estimular a busca pelo “saber com sabor”, de modo que o aluno, enquanto leitor em formação, relacione os saberes que a literatura dispõe, ao conhecimento de mundo.

4.2.2 Justificativa

O projeto didático *Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido* surge da necessidade de contribuições ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Visto que a leitura do texto literário na escola, de forma significativa para o aluno, pode contribuir para a valorização da literatura e propiciar saberes ao educando e ao leitor em geral.

O contato com a literatura, por meio da poesia é uma estratégia que pode ser muito eficaz para atrair a atenção, o interesse e um novo olhar dos alunos para o universo literário. As experiências de linguagem, que compõem a poesia concreta, rompem alguns paradigmas literários e possibilitam um novo panorama da tradição poética.

Assim, essa forma de poesia, que enfatiza o dinamismo e a criatividade, pode promover a interatividade, além do equilíbrio entre a literatura e o meio digital, por exemplo, que é tão comum no cotidiano do jovem da atualidade e tão aceito pelo aluno, a quem almejamos alcançar com o desenvolvimento desse projeto.

4.2.3 Etapas previstas

Desenvolvemos o projeto didático em sete etapas. Ao longo de cada etapa pretendemos aguçar a curiosidade acerca da literatura e estimular a leitura do texto literário. Propomos atividades que desafiam os alunos a estabelecerem uma relação mais próxima com a literatura, com os textos estudados e com os autores apresentados.

Por meio de cada atividade, o aluno pode ser conduzido à identificação dele com a realidade mostrada no texto (*mimesis*); ao reconhecimento do jogo de linguagem com o qual o texto é construído (*semiosis*); e é levado a desvendar, por meio da leitura e análise, a diversidade de saberes que pode ser encontrada no texto (*mathesis*).

Etapa 01: O perfil do aluno e a sua relação com a literatura.

1º momento

O primeiro momento dessa etapa deve ser uma sondagem do perfil do aluno e sua relação com a literatura e com o texto literário. Portanto, a aula pode ser realizada na biblioteca. Ao adentrar o ambiente, sugerimos guiar os alunos até o acervo de livros de literatura e incentivá-los a conhecer, manusear, folhear os livros, romances, contos, crônicas, poemas, bem como conhecer o nome dos autores, com o objetivo de ativar suas lembranças relacionadas às leituras que já realizaram.

Após todos folharem os livros, inicie uma roda de conversa com a turma. Indicamos como sugestão para iniciar a conversa, os seguintes questionamentos e, à medida que os alunos demonstrarem comunicabilidade, outras questões podem surgir.

- a) Quais as suas preferências de leitura? Ou seja, o que mais gostam de ler?
- b) Quais as leituras que já realizaram, de que ainda guardam lembranças marcantes, boas ou ruins?
- c) Quais as leituras que indicariam para os colegas? Por quê?
- d) Há intenções de futuras leituras, influenciadas ou não, pelo contato com os livros neste momento? Quais?
- e) Para você, o que é literatura?

Depois da conversa disponha, no centro do círculo, uma cartolina colorida com o título “Literatura”. Peça aos alunos que pensem em uma palavra que represente a sua sensação, relacionada desde o momento de chegada à biblioteca, de apreciação dos livros, até a roda de conversa, e escrevam a palavra no cartaz. Esclareça que a palavra pode ser escrita de uma maneira diferente e criativa, na forma horizontal, vertical, diagonal, circular, em ondas, inversa ou de outra maneira que imaginar. O resultado, após todos escreverem, deve ser um quadro com as sensações da turma, que pode ficar exposto na sala de aula.

2º momento

Para iniciar o segundo momento da primeira etapa, utilize o vídeo *A importância da literatura*¹⁵. O vídeo mostra imagens de livros de autores renomados,

¹⁵ O vídeo *A importância da literatura* está disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=er2O2-bXks4>.

cenar marcantes de filmes, tudo isso ao som da música Divano, cantada pelo conjunto musical ERA. O teor do vídeo proporciona uma reflexão sobre a relação do indivíduo com a leitura e a literatura.

Como ponto de partida para a reflexão sobre a mensagem expressa no vídeo, relembre a atividade de apreciação das obras, realizada na biblioteca. Ressalte que, durante a visita à biblioteca, foi feita uma apreciação às obras literárias e que a literatura, assim como as demais artes, desperta variadas sensações e emoções. Enfatize, ainda, que o texto literário, assim como as palavras que escreveram no cartaz, são construídos de forma diferente e especial, com expressões ou imagens que se transformam em um jogo de enigmas, que convida o leitor a decifrá-lo.

Nesse momento, apresente para a turma o projeto didático com a proposta de trabalho. Revele detalhes sobre as atividades, de modo que aguace o interesse e a curiosidade para uma maior participação. É importante mencionar que a vivência do projeto será uma grande experiência para quem está disposto a aceitar o desafio de sentir as diversas sensações proporcionadas pela literatura. Esclareça também que, após os encontros serão registradas, em um diário de bordo, as impressões acerca das atividades.

A cada semana a turma precisa ser dividida em três grupos: grupo de organização; grupo de síntese e grupo de avaliação. O grupo de organização dará apoio à organização do ambiente e do material a ser utilizado. Os grupos de síntese e de avaliação serão os responsáveis pelo preenchimento do diário. Nele, deve ser registrado o que ocorreu nos encontros, além de comentários e impressões acerca do que foi estudado, bem como a avaliação do trabalho realizado. Caso seja necessário, para que os alunos compreendam melhor como elaborar um diário de bordo, a finalidade e as vantagens desse tipo de registro, pode ser preparada uma aula sobre esse gênero, incluída a leitura de outros diários como exemplo.

Etapa 02: Texto literário! O que o aluno já sabe? O que ainda precisa saber?

1º momento

O primeiro momento dessa etapa deve ser um levantamento dos conhecimentos acerca de especificidades dos textos literários. Para isso, pode ser feita uma investigação, oralmente, a partir do questionamento que deverá ser anotado no quadro: Texto literário! O que sei? O que ainda preciso saber? Nesse

momento, as considerações feitas pelos alunos ainda serão a partir do senso comum. Ainda assim, é importante anotá-las no quadro para que, se necessário, sejam sistematizadas ao final da atividade.

Para dar continuidade à etapa, distribua para leitura, dois textos de mesmo tema: o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, e a notícia *Famílias vivem de forma degradante em lixões de cidades do interior de AL*, G1, Alagoas¹⁶. Os textos abordam uma denúncia social, retratam as condições subumanas em que vivem as pessoas marginalizadas, esquecidas pela sociedade.

Proponha a leitura jogralizada do poema e organize a leitura da notícia, a partir de uma estratégia denominada “quebra-cabeça textual”, que consiste em distribuir o texto recortado como se fosse um quebra-cabeça para que, em trios, montem os pedaços. Entregue ao trio três peças e algumas pistas. A cada três peças ordenadas, forneça mais três, até que concluam a tarefa. Desta forma, ao concluir a montagem, o aluno já terá feito uma pré-leitura do texto e estará pronto para a leitura mais atenta. Abaixo, o poema.

O bicho

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos

 Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.

 O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira. Em *Seleta em prosa e verso*. Rio de Janeiro: J Olympio/MEC, 1971. p. 145.

¹⁶ O texto está disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/01/familias-vivem-de-forma-degradante-em-lixoes-de-cidades-do-interior-de-al.html>. Acesso em: 02 de março de 2018.

2º momento

Após as leituras, instigue os alunos a perceberem as escolhas dos autores ao construir os textos e a abordagem da temática, assim como os recursos expressivos e a linguagem, de modo que percebam que essas escolhas tornam o texto mais objetivo ou mais subjetivo. As perguntas a seguir podem auxiliar a reflexão.

1. O que há em comum entre os textos em relação ao tema abordado?
2. Qual dos dois textos aborda o tema por meio de uma linguagem mais objetiva? Explique.
3. Qual a diferença fundamental entre os dois textos, em relação à forma estrutural?
4. Que gênero textual é o texto 1? E o texto 2?
5. A partir da leitura dos textos, responda: em qual dos textos predomina a intenção de emocionar o leitor e em qual prevalece a intenção de informar?
6. Observando as escolhas dos autores em relação à abordagem da temática, a linguagem selecionada, os recursos expressivos utilizados e a intencionalidade pretendida, explique: Qual é o texto que podemos considerar como literário e qual podemos considerar como não literário?
7. À medida que lemos o poema *O Bicho*, sentimos uma admiração pela poesia expressa no texto. Além da admiração, a leitura do poema nos desperta que sentimento? A leitura da notícia foi capaz de despertar os mesmos sentimentos? Comente.
8. Observe o fragmento “Vi ontem um bicho / Na imundice do pátio / catando comida entre os detritos”. Que comparação o autor faz nesses versos? Há diferenças no modo como o autor da notícia constrói comparações no seu texto?
9. Que sentido pode ser atribuído à palavra “bicho” no poema?
10. No último verso do poema é empregada uma metáfora, juntamente com uma expressão de espanto, “O bicho, meu Deus, era um homem”. O que isso pode significar?

Faça a mediação do momento de conversa a fim de incentivá-los a reconhecer qual dos textos faz uso de uma linguagem referencial, mais informativa, que atenta aos fatos verídicos, comprováveis, observáveis, sem inventar fatos ou dados, e qual faz uso de uma linguagem subjetiva, poética, com características mais artísticas.

Reúna um apanhado das ideias e construa, coletivamente, um quadro com algumas características que diferenciem as linguagens, partindo das considerações feitas no primeiro e segundo momento, como no exemplo¹⁷.

Quadro 3 - Características da linguagem literária e não literária

Linguagem Literária	Linguagem não Literária
Subjetiva	Objetiva
Sentido figurado (conotativo)	Sentido literal (denotativo)
Criativo	Racional
Ficcional	Não-ficcional
Várias interpretações	Única interpretação
Linguagem que expressa sentimentos, provoca emoções	Linguagem direta centrada na informação
Preocupação na arrumação, exploração e combinação das palavras	Não apresenta primordialmente, a intenção de descobrir ou produzir efeitos estéticos
Figuras de linguagem	Atenta-se a fatos comprováveis

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base em obras utilizadas para estudo e pesquisa.

Etapa 03: Poema ou poesia? Explorando semelhanças e diferenças.

1º momento

Para iniciar esse momento, convide o aluno para “brincar de poesia”. Recepcione-os, na entrada da sala de aula, com um convite. No envelope deve conter palavras recortadas do poema *Convite*, de José Paulo Paes. Desta forma, para descobrir qual é o texto na íntegra, os alunos precisam montar o poema em um cartaz, a partir dos recortes. É importante fornecer pistas para facilitar a ordenação. Antes de iniciar a montagem, pergunte se conhecem o poema *Convite*, se supõem qual é o convite que será feito no texto e para quem será feito. Anote as suposições no quadro, para que sejam confirmadas ou não durante a montagem.

¹⁷ O quadro com as características da linguagem Literária foi elaborado pela pesquisadora, com base nas obras que abordam essa temática, citadas no referencial teórico da pesquisa, além do livro *A linguagem literária*, de Domicio Proença Filho.

Concluída a montagem, forneça breves informações sobre o poema e o poeta José Paulo Paes para, em seguida, realizar a leitura do texto, de forma que fique evidente a expressividade.

Convite

José Paulo Paes

Poesia

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

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes. Poemas para brincar. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

Depois da leitura, promova uma conversa sobre o texto lido que pode ser direcionada a partir de questionamentos como:

1. O texto lido foi construído com a linguagem literária ou não literária? Comente.
2. Você concorda com a ideia de que "quanto mais se brinca com as palavras, mais novas elas ficam"? Exponha o que você pensa sobre essa afirmação que consta no texto.
3. Relembre a atividade com o cartaz *Literatura*:
 - a) A produção do cartaz pode ser entendida como uma brincadeira com as palavras, conforme propõe o poema "Convite"? Por quê?

b) Podemos considerar que nesse cartaz há poesia? Comente o que você pensa sobre isso.

4. Podemos brincar de poesia? Como?

5. O poema convida o leitor para brincar de poesia. Há diferença entre poema e poesia?

Motive a participação dos alunos anotando, no quadro, trechos relevantes dos comentários, de modo que, ao final, tenha sido construída uma síntese de informações que diferenciam poema e poesia.

2º momento

Retome o último questionamento, para propor uma atividade com o objetivo de ampliar a capacidade de distinção entre poema e poesia. A atividade precisa ser dividida em duas partes: a primeira parte, realizada como tarefa para casa e, a segunda, apresentada em sala de aula.

Na primeira parte da atividade, solicite que tirem fotografias de objetos, cenas ou situações do cotidiano, que considerem que expressam poesia. Enfatize que, ao selecionar o que será capturado, precisam considerar que poesia pode ser a caracterização de um estado de espírito, de um sentimento que pode ser estimulado por algum fato, por uma imagem, por uma música, por um poema, entre outros, e que o poema é o gênero textual, a forma e estrutura. Na segunda parte da atividade, organize uma apresentação das fotografias, de modo que mostrem as imagens, e expliquem por que as consideram poéticas.

3º momento

Organize uma ciranda de leitura com mais poemas de José Paulo Paes e poemas de outros autores, acrescentando à ciranda poemas concretos. A primeira leitura pode ser do poema *Tem tudo a ver*, de Elias José. Durante a leitura, que pode ser feita pelo professor, é importante que os alunos percebam a entonação diferenciada que pode ser utilizada para a leitura de poema, de modo que seja evidenciado o ritmo, a musicalidade, entre outros recursos. Enfatize que o poema consolida a atividade com as fotografias, porque nele o poeta destaca que a poesia “tem tudo a ver com tudo”, dor, alegria, cores, formas, cheiros, sabores, sorrisos, lágrimas, morte, natureza, enfim, que a poesia é viva e dinâmica.

Tem tudo a ver

Elias José

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

Elias José, in: Segredinhos de amor. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2002.

Após as leituras na ciranda, proponha aos alunos que escolham um poema que, de alguma forma, tenha relação com a imagem da fotografia que apresentaram. Em seguida, sugira que colemb o poema no verso da imagem. Organize a produção

e um risco
 surdo
 n
 o
 r
 t
 e
 -
 s
 u
 l

NEVES, Libério. Pássaro em vertical. In: AGUIAR, V (Coord.); ASSUMPÇÃO, S; JACOBY, S. Poesia fora da estante. 2. ed. Porto Alegre: Projeto CPL/PUCRS, 1996. p. 34.

Sobre o poema *Pássaro em vertical*:

1. O título do poema é “Pássaro em vertical”. O que você entende por esse título?
2. Nos poemas concretos, o arranjo visual contribui para o sentido do texto. Observe o traçado que faz a disposição dos versos. Quais são os versos que indicam um ritmo e um movimento, como se o pássaro estivesse voando?
3. No segundo e no terceiro versos, “cantava para lá / voava para cá”, há duas expressões que reforçam a ideia de movimento do pássaro. Quais são?
4. Para compreender o sentido completo do poema, precisamos relacionar três momentos que visualizamos no texto. Quais são esses momentos?
5. Na metade do poema, os versos começam a diminuir de tamanho e, visualmente, dão a impressão de estarem “desarranjados”. O que pode significar o uso desse recurso nesse poema?
6. Que sentido podemos atribuir às palavras “norte e sul”, dispostas no sentido vertical?
7. Quando lemos os versos: "penas fofas / leves plumas / mole espuma / e um risco / surdo", o que entendemos por "risco surdo"?
8. Se pudéssemos resumir o poema “ Pássaro em vertical” em uma palavra, qual seria a palavra?

Pluvial

Augusto de Campos

f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 f l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l
 p l u v i a l

CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014. Poema disponível em: <https://www.google.com/search?q=poema+pluvial>. Acesso em: 17 de jul. 2018.

Sobre o poema *Pluvial*

1. O poema é construído a partir de duas palavras (fluvial e pluvial). Qual o significado das palavras “fluvial” e “pluvial”?
2. A leitura de cada palavra do poema é facilitada quando consideramos a posição em que elas estão. Qual é a posição em que se pode ler cada palavra integralmente?
3. Que relação podemos estabelecer entre o significado das palavras e a forma como elas são apresentadas no poema?
4. Em relação à pronúncia das palavras “pluvial” e “fluvial”, o que podemos perceber?
5. O poeta construiu o poema a partir das palavras parônimas “pluvial e fluvial”. Defina o que são palavras parônimas.
6. Como denominamos esse recurso estilístico empregado pelo poeta? E que efeito esse recurso produz?
7. Explique a relação que podemos fazer entre a disposição visual das duas palavras que compõem o poema e o ciclo da chuva?
8. Os dois poemas apresentam diferenças em relação aos textos que lemos nas últimas atividades. Na sua opinião, eles foram feitos para serem apenas lidos?

É de extrema importância que os alunos cheguem à conclusão de que os poemas concretos foram feitos para serem lidos e também para serem vistos e que, dessa forma, serão melhor compreendidos.

2º momento

Para completar a etapa, solicite que anotem nomes de poetas que escreveram poemas concretos lidos na ciranda e façam, em grupo, uma breve pesquisa sobre a vida e obra do autor, como também uma busca de outros poemas de sua autoria. Durante a organização da pesquisa, devem inserir o poema pesquisado e o que mais chamou a atenção, motivando-o para a escolha do texto. Oriente a produção do painel “Apreciando poemas concretos”. O painel, com os textos e informações sobre os poetas, enriquecerá o acervo de poemas da classe e pode ficar à mostra na sala de aula.

Etapa 05: O Poema Concreto de Augusto de Campos

1º momento

Após o primeiro contato com o poema concreto, proporcione um momento em que a turma possa aprofundar a apreciação, além de realizar um estudo e análise desses textos, compreender os recursos de linguagem, visuais e sonoros que os compõem e depreender como esses poemas transcendem o verso tradicional.

Ao apreciar e estudar o poema concreto, é imprescindível estudar Augusto de Campos e o Concretismo no Brasil. Tendo em vista que o poeta foi um dos precursores do movimento, que surgiu com novas propostas para a poesia como, por exemplo, o verbivocovisual, que une som à ideia e imagem.

Para tanto, a sugestão é iniciar a etapa, no laboratório de informática, com a exibição do vídeo *Palavra concreta*¹⁸, que tem a duração de 6 minutos. O vídeo mostra uma exposição das obras de Augusto de Campos e uma entrevista, na qual o autor tece algumas considerações sobre o movimento concretista e seus anseios, em relação às suas poesias.

Após a exibição, converse com os alunos acerca do que foi dito e mostrado no vídeo, instigando-os a lembrar que, grande parte dos poemas lidos,

¹⁸ O vídeo *Palavra concreta* está disponível no endereço <https://videos.bol.uol.com.br/video/palavra-concreta-04024E983470D8C15326>. Acessado em: 02 Abril de 2018.

apresentados e expostos no painel aparecem no vídeo, de forma impressa, mas também projetadas, com efeitos produzidos por meio da tecnologia digital, com animações, movimentos, cores, sons e ainda transformados em objetos e esculturas. Os questionamentos podem direcionar a conversa.

1. O vídeo mostra uma exposição de obras de Augusto de Campos. O que mais atraiu a sua atenção em relação ao que foi exibido?
2. Quais obras mostradas no vídeo você já conhecia?
3. Alguns poemas de Augusto de Campos, que lemos na ciranda de leitura, foram apresentados no vídeo com novos recursos. O que mudou em relação à estrutura dos poemas?
4. Observando os dois modos de apresentação dos poemas, primeiramente impressos e depois no vídeo, você percebe mudanças em relação ao efeito de sentido?

Com a discussão espera-se que os alunos percebam que o sentido das palavras pode ser compreendido, tanto no poema impresso quanto no poema adaptado por recursos tecnológicos. A mensagem dos poemas são as mesmas, no entanto, as sensações despertadas no leitor, ao entrar em contato com os dois formatos de poema, são diferentes. Os poemas concretos, mostrados no vídeo, transportam o leitor, de maneira imediata, para uma interação por meio da animação que foi adicionada às obras.

O vídeo mostra trechos de uma entrevista com Augusto de Campos. Na entrevista, o poeta tece considerações também sobre o Concretismo no Brasil. Então, a sugestão é utilizar esse fato para instigar os alunos a comentar, a partir do vídeo, o que mais chamou a sua atenção em relação a esse movimento.

Após as respostas, amplie o estudo sobre o movimento concretista no Brasil, os ideais e objetivos que os integrantes almejavam. Organize o estudo, em grupo, ainda no laboratório de informática. Para agilizar o momento, a sugestão é oferecer, anteriormente, os *links*¹⁹ de textos que abordam o Concretismo no Brasil.

Oriente os alunos para que façam a leitura, destaquem as ideias principais dos textos, organizem um esquema com as palavras-chave e realizem uma breve

¹⁹ Sugestões: Texto de Sabrina Vilarinho, disponível no *sítio* brasilescola.uol.com.br. Texto de Marcela Silva do Nascimento, disponível no *sítio* www.infoescola.com. Texto de Anderson Ulisses S. Nascimento, disponível no *sítio* educacao.globo.com. Texto Concretismo e a poesia concreta, disponível no *sítio* www.todamateria.com.br.

apresentação sobre o assunto. A apresentação pode ser realizada a partir do esquema em *slide* no aparelho de multimídia.

Caso haja impossibilidade de acesso à *internet* e utilização do aparelho de multimídia, essa tarefa pode ser realizada com os textos impressos, e a apresentação, com o esquema organizado em um cartaz.

2º momento

Somente depois do breve estudo sobre o Concretismo, proponha a leitura e análise do poema *Olho por olho*, de Augusto de Campos. Nesse momento, os alunos podem aprimorar a leitura literária e desvendar o jogo de linguagem com o qual o poema concreto é construído.

Organize a leitura em dupla. Para formar as duplas, podem ser utilizadas tarjetas contendo provérbios, relacionados ou não à expressão que compõe o título do poema. Os provérbios devem ser divididos ao meio, de modo que um aluno receba uma parte, e o outro receba a metade restante: ao reunir as duas metades, a dupla estará formada. A seguir, sugestões de provérbios que podem ser utilizados.

Quadro 4 – Lista de provérbios

Sugestão de provérbios para a formação das duplas	
Olho por olho	dente por dente
Um dia é da caça	outro do caçador
Aqui se faz	aqui se paga
Quem com ferro fere	com ferro será ferido
Quem ri por último	ri melhor
Quem semeia vento	colhe tempestade
Uma andorinha sozinha	não faz verão
Água mole, pedra dura, Caiu na rede	tanto bate até que fura é peixe
Casa de ferreiro	espeto de pau
De médico e de louco	todo mundo tem um pouco
Dize-me com quem andas	e eu te direi quem és
Em terra de cego	quem tem olho é rei
Ladrão que rouba ladrão	tem cem anos de perdão

Mais vale um pássaro na mão	do que dois voando
Onde há fumaça	há fogo
Para bom entendedor	meia palavra basta
Pimenta nos olhos dos outros	é refresco
Quem ama o feio	bonito lhe parece
Quem canta	seus males espanta

Fonte: Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/proverbios-e-ditados/>. Acesso em: 12 de set. 2018.

Assim que as duplas estiverem formadas, distribua o texto e explore junto aos alunos. Os questionamentos, a seguir, podem orientar a atividade.

Olho por olho

Augusto de campos



CAMPOS, Augusto de. Olho por olho, 1964. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>. Acesso em: 25 de mar. 2018.

1. O que mais chama a atenção no poema?
2. Quais são as imagens utilizadas na produção do poema?

3. Que imagens construímos a partir da visualização do poema?
4. Quais recursos foram utilizados para dar dinamismo ao poema?
5. O título do poema “Olho por olho” faz referência a qual expressão popular?

Pergunte aos alunos se conhecem a origem da expressão “Olho por olho, dente por dente”, e solicite que realizem uma pesquisa para socializar com a turma. Na pesquisa, precisam selecionar informações sobre três assuntos: a origem da expressão Olho por olho dente por dente, a Lei de Talião e o Código de Hamurabi.

Organize a turma em grupos para a realização da pesquisa na *internet*. Cada grupo deve pesquisar um dos três temas solicitados e expor as informações coletadas para os demais. A pesquisa pode ser feita através do aparelho de celular de um dos componentes do grupo.

Feito isso, retome a leitura e interpretação do poema incentivando os alunos a explicar os sentidos que podem ser construídos a partir do título do poema, ao considerar o conceito da Lei de Talião e o Código de Hamurabi, além de relacionar o título com os elementos que constituem a forma estrutural do poema.

3º momento

Concluída uma parte da atividade de leitura do poema, propicie um momento para aprofundar a compreensão de aspectos relacionados ao texto. Inicie com o questionamento anotado no quadro:

O poema *Olho por olho* foi publicado em 1964. Qual era a situação política do Brasil durante esse período?

É conveniente conduzir o momento de maneira que durante a exposição das respostas, seja mencionado algum detalhe sobre a ditadura militar. Após ouvir as respostas, exiba o vídeo *O que foi a ditadura militar no Brasil*²⁰ e faça a mediação de uma troca de ideias acerca de fatos mencionados pela História, ocorridos no período em que o Brasil viveu sob a ditadura militar. Para reforçar as ideias, devem considerar o que foi mencionado no vídeo, acerca de conceitos, fatos, datas e personalidades desse período. A seguir, alguns pontos relevantes para a discussão:

²⁰ O vídeo *O que foi a ditadura militar no Brasil* publicado por nova escola, em 30 de jan de 2017, tem duração de 1 min 55 s. Nele, o Professor de história da Uninove, Juliano Custódio Sobrinho, esclarece dúvidas de telespectadores sobre o assunto. Está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=cjVWHi25I-M>. Outra opção para a atividade é o vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=WnaW3RyHZFk>

- a) O que é Ditadura?
- b) O que foi a ditadura militar no Brasil?
- c) Em que época ocorreu a ditadura militar no Brasil?
- d) Por que houve tanta violência nesse período?
- e) Quais as consequências da ditadura militar para a população?
- f) Quem reagia contra o regime?
- g) Qual seria seu posicionamento caso tivesse vivido nessa época?
- h) Comente sobre os presidentes que governaram durante a ditadura militar, relembrando fatos marcantes de cada governo.

Após a troca de ideias, sugira a ampliação do conhecimento sobre o que foi discutido. Como tarefa extraclasse, peça que estudem sobre os países que, atualmente, ainda vivem sob um regime de ditadura e sintetizem informações a respeito da vida da população desses lugares. É importante que, em um momento posterior, seja dada a oportunidade para o aluno que queira socializar as informações que estudou.

Após a discussão sobre a ditadura militar, solicite que as duplas retomem a leitura do poema *Olho por olho* e exponham as relações que perceberam entre o poema e o momento vivido, durante o período em que ocorreu o golpe militar. Os comentários devem considerar a sua interpretação do poema *Olho por olho*, e a tarefa precisa ser realizada, primeiramente, de maneira escrita e depois, oralmente. Ainda nesse momento, incentive as duplas a revelarem que sentimentos esse poema despertou em cada um.

O diálogo com os conhecimentos adquiridos, na disciplina de História, é essencial para a compreensão da temática do poema. Portanto, para ampliar a conexão com os estudos sobre o contexto político da década de 1960, em que o poema foi criado, pode ser planejado um momento com o professor dessa disciplina para aprofundar o tema. Um convite a uma personalidade da comunidade, que vivenciou esse contexto, para contar a sua versão da história para a turma, também é uma alternativa para enriquecer a abordagem.

É importante que os alunos percebam, a partir da leitura do poema, dos conhecimentos relacionados à história, e do conhecimento de mundo, a crítica ao momento político vivido no Brasil, que acarretou grandes impactos para a sociedade da época, e gerou significativas transformações na sociedade atual.

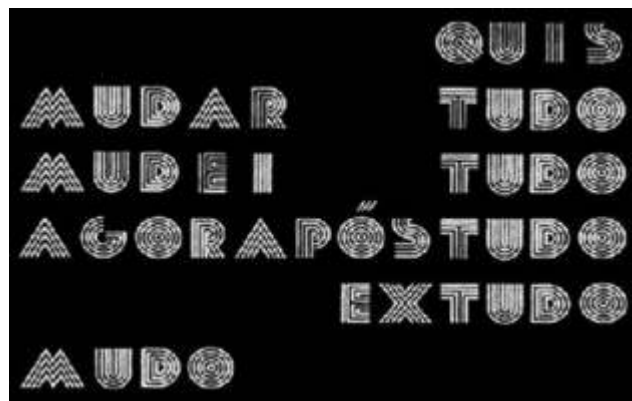
4º momento

O quarto momento é destinado à apresentação do segundo texto de Augusto de Campos, selecionado para leitura e interpretação, o poema *Pós-tudo*. Antes da leitura, pergunte aos alunos: “O que você mudaria no mundo?”. Fique atento às respostas, para relacioná-las ao poema que será lido.

Disponibilize o texto e conduza o momento de leitura. Enfatize sobre os elementos das artes visuais e das tecnologias digitais que o autor alia nesse poema e em várias outras obras que produziu. Assim, para a interpretação do poema, é necessário atentar aos sentidos percebidos através desses elementos. A leitura pode ser feita individualmente e a análise pode ser coletiva, com as percepções de cada um.

Pós-Tudo

Augusto de Campos



CAMPOS, Augusto de. Pós-tudo, 1984. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>. Acesso em: 25 de mar. 2018.

Para envolver todos na atividade, a sugestão é organizar um sorteio para a ordem das falas. A análise pode ser conduzida, suscitando questões como as seguintes, cada uma destinada a um aluno sorteado:

1. Descreva como é feita a disposição das palavras no poema. O que esse recurso gráfico sugere?
2. Que outros recursos gráficos se destacam no poema?
3. Que efeito de sentido a distribuição gráfica das palavras e dos versos consegue produzir?

4. Entre as inovações do poema, as palavras: *quis*, no início do texto, e *mudo*, no final se destacam. O que isso pode sugerir?
5. A aliteração é a repetição de sons de consoantes, em diferentes palavras de um verso ou de uma frase, para produzir efeitos de sentido. Quais são as consoantes que mais se repetem no poema? Que ideias podem ser realçadas, através do efeito sonoro provocado pelo uso da aliteração nesse poema?
6. Um recurso visual utilizado no poema é o contraste de cores escuras e claras. Que efeito de sentido esse contraste sugere?
7. A fonte de cada letra do poema, realçadas com as linhas brancas, causa um efeito visual. O que esse efeito insinua?
8. Você respondeu, no início da atividade, o que mudaria no mundo. Já conhece também o estilo do Poeta Augusto de Campos. Agora, a partir dos três primeiros versos do poema, *Quis / mudar tudo / mudei tudo /*, comente. A que mudanças, experimentações e transformações o texto se refere?
9. Observe os últimos versos do poema: *Agora pós tudo / ex tudo / muda*. Que sentido podemos atribuir a esses versos? E que relação podemos fazer com a vida do ser humano?

Ao final das primeiras considerações sobre o poema, solicite que registrem, de forma escrita e com base nos questionamentos, uma síntese do que foi exposto oralmente. Após o registro, disponibilize um quadro com informações que indicam o início e o fim dos últimos séculos, como no exemplo.

Quadro 5 - Início e fim dos séculos XIX, XX e XXI

Século XIX	
Início - 1 de janeiro de 1801	Término - 31 de dezembro de 1900
Século XX	
Início - 1 de janeiro de 1901	Término - 31 de dezembro de 2000
Século XXI	
Início - 1 de janeiro de 2001	Término - 31 de dezembro de 2100

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Após os alunos observarem o quadro lance o questionamento: O poema Pós-tudo foi criado em que ano do século XX? Quantos anos faltavam para o fim do século? Ouça as respostas dos alunos e, nesse momento, ressalte que de acordo

com algumas análises de especialistas, o poema Pós-tudo, de Augusto de Campos, aborda uma temática finissecular, ou seja, o fim do século XX.

Portanto, uma das interpretações possíveis é de que o poema pode fazer referência ao Pós-Modernismo, período em que ocorreram grandes experimentações e transformações na literatura, na poesia e nas demais artes. É importante que nesse momento seja realizada uma breve explanação sobre o período do Pós-Modernismo, contudo é essencial considerar o nível de conhecimento da turma, tendo em vista a complexidade e amplitude dessa temática. Sugerimos uma apresentação sucinta e dinâmica em slide.

5º momento

Inicie o quinto momento convidando os alunos para ampliar a leitura e discussão relacionadas ao poema Pós-tudo. Escreva a sentença “Modernidade Líquida” no quadro e pergunte se sabem o significado. Esclareça que a expressão é um conceito que faz referência à visão de sociedade em tempos atuais, do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman.

Proponha a leitura do artigo *A modernidade líquida e a vida humana transformada em objeto de consumo*²¹ para maiores esclarecimentos sobre o assunto. Sugerimos que, para uma leitura mais proveitosa e melhor compreensão do conteúdo, o artigo seja dividido em partes para cada grupo, e este, se responsabiliza de sintetizar para os demais o trecho que couber a ele explorar.

Durante a socialização de cada grupo, é indispensável a intervenção do professor, visto que a temática estudada pode não ser familiar ao aluno do ensino fundamental. O professor precisa, nesse momento, direcionar as considerações e instigar as percepções dos grupos sobre como vive a humanidade atualmente, no que se refere ao relacionamento entre os indivíduos, e ao tempo dedicado às ações individuais e coletivas.

Para encerrar a etapa, proponha a seguinte tarefa a ser realizada por equipes de trabalho: com base na leitura do poema Pós-tudo, e do artigo que enfatiza as

²¹ No artigo, o autor Eliton Fernando Felczak reforça o conceito de “Modernidade Líquida” postulado por Zygmunt Bauman. O articulista reforça que “uma sociedade líquida é aquela que caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma [...] as instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades”. (FELCZA, 2015, p. 3-12). O artigo está disponível em: <<http://www.vidapastoral.com.br/artigos/atualidade/a-modernidade-liquida-e-a-vida-humana-transformada-em-objeto-de-consumo/>> Acesso em: 22 de setembro de 2018.

constantes mudanças ocorridas nas nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções, dramatize uma situação que apresente aspectos referentes ao tempo e outra referente ao relacionamento dos indivíduos na nossa sociedade. A primeira cena deve representar uma sociedade sólida (mais antiga) e a segunda, uma sociedade líquida (mais atual), de modo que evidencie as mudanças no comportamento humano, mencionadas por Bauman.

Etapa 06: A Poesia de Arnaldo Antunes

1º momento

Inicie o momento com uma atividade que estimule a curiosidade dos alunos para conhecer as obras de Arnaldo Antunes. Antes de fornecer qualquer texto do poeta, proporcione a audição da música *Comida* (1987) composta pelo artista, em parceria com Marcelo Fromer e Sérgio Brito. Logo depois, pergunte à turma se gostaram da música e se compreenderam a crítica social e a metáfora utilizada na letra.

Somente depois da conversa, revele quem é o compositor, apresente-o como compositor, músico, poeta e artista visual, cujas obras dialogam com o concretismo. Além da influência concretista, as obras do autor apresentam uma mistura de várias artes que, aliadas ao meio digital, criam um elo entre as diferentes linguagens.

Proponha a leitura de dois poemas do autor, *Gente* (1986), e *Cromossomos* (2003). A atividade de leitura pode ser realizada por meio do acesso ao sítio oficial do artista, onde estão os textos com efeitos de animação em computador. Se houver a impossibilidade de acesso à *internet*, projete os textos no aparelho de multimídia.

Instigue os alunos a perceberem o jogo com a linguagem, quando o autor desconstrói a sintaxe e a morfologia, e faz uma brincadeira com as letras e com as palavras, organizando-as com uma disposição diferente e dinâmica no papel, ou na tela do computador.

Questione-os sobre as novas percepções acerca dos recursos utilizados para dar movimento aos poemas, e instigue os estudantes a fazer outras leituras, ou seja, atribuir outros possíveis sentidos. A seguir, os textos e alguns pontos que podem ser suscitados na leitura:

Gente

Arnaldo Antunes



Gente, (1986). Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/_1/104_imagem_g.jpeg. Acesso em: 04 de fev. 2018.

Cromossomos

Arnaldo Antunes



Cromossomos, (2003). Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/_1/104_imagem_g.jpeg. Acesso em: 04 de fev. 2018.

1. O que chamou a atenção na construção desses poemas?
2. Que elementos acrescentam dinamismo aos poemas?
3. Ao ler os títulos, antes mesmo de conhecer os poemas, o que o leitor pode supor sobre o tema que será apresentado nos textos?

4. Que relação podemos estabelecer entre os poemas *Gente* e *Cromossomos* quanto à forma?
5. No poema *Gente*, Arnaldo Antunes apropria-se de um recurso linguístico que permite ao poeta cortar o vocábulo para assim obter outro novo termo.
 - a) O vocábulo “gente” foi cortado em duas partes. Quais?
6. A forma como a segunda parte do vocábulo foi disposta no texto, possibilita a seguinte pronúncia – ET. Qual é o significado literal da sigla ET? E qual sentido podemos atribuir a essa construção no poema?
7. O que a organização espacial dos versos do poema *Gente* sugere sobre o tema abordado?
8. Arnaldo Antunes, em sua arte, faz uso de diferentes recursos linguísticos, gráficos como diagramações, cores e fontes, para compor os textos, explorando a dimensão visual. Como está construído o poema *Gente*? E o poema *Cromossomos*?
9. O poema *Cromossomos* apresenta a forma de um círculo. Como o poeta conseguiu esse efeito? E o que essa forma sugere?
10. O poema *Cromossomos* pode ser lido de diversas maneiras. Iniciando próximo da letra R, a única destacada em vermelho, formamos que frase? Que outras possibilidades de leitura a organização das palavras permitem?
11. Ao destacar o trecho “cosmos somos”, identificamos uma metáfora. A metáfora é uma figura de linguagem destinada a criar imagens poéticas. Consiste no emprego de uma palavra ou expressão com sentido e em contexto não usuais, em razão de uma semelhança observada entre a palavra empregada e aquela a que se relaciona.
 - a) O que significa cosmo? E que sentido metafórico pode ser atribuído a essa expressão no poema?
12. Que sentidos podem ser atribuídos às cores que compõem o poema *Cromossomos*? E o que pode representar o destaque de vermelho da letra R?

Após a discussão, é importante proporcionar um momento para que os alunos registrem, de forma escrita, as interpretações suscitadas a partir dos questionamentos. Os registros podem facilitar o planejamento da atividade de produção, que será solicitada, posteriormente, ao final da etapa.

2º momento

Logo depois da primeira análise dos poemas, proponha um momento de leitura do texto *Síndrome de Down*²². O texto permite uma relação com os poemas lidos. Antes da leitura, pergunte aos alunos se perceberam a qual conteúdo de genética os poemas de Arnaldo Antunes podem ser relacionados. E o que sabem sobre genética, sobre os cromossomos e sobre Síndrome de *Down*.

Organize a leitura protocolada, também conhecida como “pausa protocolada”. Essa estratégia de leitura pode contribuir para facilitar a compreensão do leitor pouco experiente, tendo em vista que, a todo o momento, ele é desafiado a fazer previsões sobre o texto e checá-las. Solicite que, a partir das informações coletadas no texto, confirmem ou reformulem suas respostas.

Assim que o momento para a compreensão do texto for consolidado, incentive os alunos a comentar o que a leitura dos poemas *Gente* e *Cromossomos*, assim como do texto *Síndrome de Down* acrescentou ao seu conhecimento escolar e à sua vida.

Para continuar a atividade, distribua a imagem a seguir, que retrata rostos com diferentes expressões. Na imagem, é possível notar a presença de diferentes sensações e sentimentos humanos. A partir dela e dos textos lidos anteriormente, conduza um momento de reflexão.

Figura 4 - Imagens de rostos



Fonte: Ollyy/Shutterstock.com/ID/BR.

²² O texto *Síndrome de Down* está disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em: 20 de set. 2018.

1. Os diferentes rostos e suas expressões, formando uma única imagem, reforça que ideia expressa nos poemas *Gente* e *Cromossomos*?
2. As pessoas nas fotos da imagem são, ao mesmo tempo, muito diferentes e muito parecidas entre si. Isso, como vimos nos poemas de Arnaldo Antunes, é uma característica da humanidade. Pense em seus amigos e destaque algumas semelhanças entre você e eles.
3. Em que momentos ou espaços de sua vida você sente que tem mais oportunidades de expressar, plenamente, seus gostos, opiniões e sentimentos?
4. As obras de Arnaldo Antunes são capazes de reestruturar o pensamento e mexer com a sensibilidade de quem as aprecia. Quais sensações você teve, ao apreciar os poemas *Gente* e *Cromossomos*?

Solicite que fiquem atentos às considerações dos colegas, para que verifiquem se as sensações foram semelhantes. Ressalte que os dois poemas de Arnaldo Antunes, cada um à sua maneira, fazem menção à complexidade dos sentimentos demonstrados pelos seres humanos. Pergunte à turma se consideram que esse assunto é importante. Relembre que os poemas, que foram lidos ao longo das atividades, abordaram a vivência humana, questões sociais e a própria produção literária. Depois disso, lance o questionamento: Você acha que a poesia pode contribuir para transformar nossa realidade?

Com esse momento, é importante que os alunos percebam que a poesia tem pouco alcance para transformar a realidade social, mas que a leitura de poemas pode despertar novos olhares sobre o cotidiano e contribuir para a reflexão sobre diferentes experiências e vivências.

3º momento

Após as reflexões, ressalte com os alunos que muitos textos do autor retratam a complexidade humana. O ser humano que expressa um emaranhado de sentimentos, característicos da sociedade em tempos de pós-modernidade, que afetam o comportamento e o estado de espírito do indivíduo. Proponha a “dinâmica²³ das cores” para que o aluno vivencie essa complexidade.

²³ A dinâmica das cores é uma adaptação de uma sugestão de atividade que consta em uma página da Internet intitulada Psicologia para Educadores, disponível no site: www.psicoeu.com.br. Acesso em: 10 de abr. 2018.

Sugira que, com tinta guache colorida e uma cartolina, o aluno pinte os sentimentos vividos por ele ao longo da sua vida. Para isso, deve seguir a legenda.

Quadro 6 – Legenda das cores

Legenda das cores	
Coluna com as cores	Coluna com os sentimentos
Amarelo	alegria
Vermelho	raiva
Preto	medo
Laranja	dúvidas
Verde	felicidade
Marrom	angústia
Azul	tristeza
Rosa	compaixão
Cinza	desespero
Lilás	fúria

Fonte: Página Psicologia para Educadores, disponível em: <http://www.psicoedu.com.br>. Acesso em: 10 de abr. 2018.

Oriente-os a pintar a cartolina, considerando os sentimentos que já sentiram, de acordo com a quantidade de vezes que sentiram. Por exemplo se, ao longo da vida, o aluno sentiu muitas alegrias, um pouco de tristeza, às vezes raiva e medo, o formato da pintura pode ficar semelhante ao modelo a seguir.

Figura 5 - Exemplo do formato da pintura



Fonte: Página Psicologia para Educadores, disponível em: <http://www.psicoedu.com.br>. Acesso em: 10 de abr. 2018.

A partir da atividade com a dinâmica, pode ser planejado um momento que possibilite um diálogo com a disciplina de Arte, tendo em vista que a arte facilita a expressão dos sentimentos e colabora com possíveis mudanças. Nesse sentido, a disciplina pode colaborar com uma reflexão acerca da expressão humana que constitui a expressão artística.

Após a atividade prática de pintura, enfatize que Arnaldo Antunes, além dos poemas, produz uma diversidade de trabalhos em que expressa poesia, expondo as ideias de forma lúdica, com um jogo descontraído de palavras, de sons e imagens. Proponha que organizem uma miniexposição sobre o autor e outras obras de sua autoria. O primeiro grupo pode expor poemas; o 2º grupo, poemas vídeos; 3º grupo; músicas; 4º grupo, trajetória artística do autor.

4º momento

Para encerrar as atividades com os dois autores, organize uma produção de vídeo-minuto. O gênero digital vídeo-minuto é uma opção de produção que vai ao encontro da arte e do estilo dos autores estudados, visto que, tanto Augusto de Campos como Arnaldo Antunes buscam as tecnologias para representar as múltiplas linguagens em suas obras.

A atividade precisa ser realizada em equipe. O grupo escolhe um poema de Augusto de Campos ou de Arnaldo Antunes, de modo que haja um equilíbrio na quantidade de texto de cada autor. Escolhido o poema o grupo deve ler, reler e anotar as suas impressões e interpretações acerca do texto.

Depois de revisar o que foi escrito, organize o material para gravar o vídeo-minuto. Se necessário, mostre exemplos desse gênero e esclareça características de produção. O vídeo-minuto deve apresentar o conteúdo de maneira criativa e conter interpretações e observações do grupo feitas a respeito do poema - o contexto de produção, os sentidos percebidos no poema, a interpretação acerca da temática, as impressões acerca do texto e do autor.

A sugestão é que os vídeos produzidos sejam exibidos na exposição, ao final do projeto, e publicados na página virtual de comunicação da escola, *facebook* ou *blog*, com objetivo de torná-los conhecidos por toda a comunidade escolar.

O resultado da produção do vídeo-minuto e todo o acervo de material elaborado durante o desenvolvimento da proposta podem possibilitar a observação do compromisso, envolvimento e transformações percebidas na turma, além da

análise da evolução da aprendizagem dos alunos em relação às atividades que foram propostas.

Etapa 07: Festival de Poesia Concreta e avaliação

1º momento

Organize um festival de poesia concreta, expondo, no festival, todos os produtos das atividades realizadas em cada etapa do projeto: o diário de bordo, os móveis, os painéis, as pesquisas, as pinturas, os vídeos-minuto. Solicitem que apresentem poemas de forma lúdica, em grupo ou individualmente – declamados, cantados, encenados, com fundo musical ou outra maneira que o aluno considerar relevante. Exponha, ainda, fotografias que expressam poesia, poemas concretos, seus poetas e a história do movimento concretista.

2º momento

Depois do festival, realize a avaliação do projeto. Solicite que os alunos avaliem as atividades e o impacto delas no seu aprendizado e na sua vida. Os resultados e os produtos do projeto didático fornecem uma fonte de análise e avaliação. Portanto, a partir do material exposto, pode ser analisado a evolução, ao longo das experiências proporcionadas através das atividades, da compreensão leitora dos alunos e apropriação do texto, a reflexão dos alunos em relação aos temas abordados nos poemas, a interação entre alunos e professor e o impacto gerado por meio do contato com a literatura.

4.3 Aplicação do Projeto Didático: Relato, descrição e análise dos resultados.

Nessa seção visamos relatar, descrever e analisar as experiências vivenciadas durante a execução da proposta de intervenção, concretizada através do projeto didático intitulado “Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido”. Faremos uma reflexão sobre os caminhos percorridos e sobre as impressões e conclusões obtidas durante o processo.

Ressaltamos que a proposta teve, como principal objetivo, proporcionar leitura literária como uma alternativa válida para a formação do senso crítico do aluno. Para alcançar esse objetivo, promovemos uma interação efetiva com o texto literário e

incentivamos a experimentação das três forças libertárias, postuladas por Roland Barthes, de forma que mobilizasse o aluno para uma maior valorização da literatura.

Partilhamos da ideia de que a leitura literária se concretiza, de fato, quando há a interação com o texto. Por isso buscamos, no decorrer do desenvolvimento da proposta, proporcionar essa interação efetiva com o texto literário, e tornar a literatura acessível. Pois como reflete Cosson (2006) ao rebater as críticas à leitura literária e análise literária que, ao ser praticada na escola, pode destruir a magia e beleza da obra, explica que manter uma “atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem”. Segundo o autor:

Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2016, p. 28-29).

A proposta de intervenção foi aplicada na disciplina de Língua Portuguesa durante o segundo semestre do ano letivo de 2018, entre os meses de outubro a dezembro, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, com 36 alunos, sendo 21 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, de uma escola da Rede Pública estadual do município de Rio Branco, Acre.

Para o desenvolvimento da proposta, foram aplicadas atividades com intuítos de identificar o perfil do aluno e sua relação com a literatura, como também fazer o levantamento do conhecimento prévio e aprofundar o conhecimento sobre o texto literário, explorar semelhanças e diferenças entre poema e poesia, ampliar o conhecimento sobre poema concreto, ler e analisar poemas de Augusto de Campos, e de Arnaldo Antunes, além da atividade “festival de poesia concreta”, evento para exposição de poesia e dos materiais produzidos em cada etapa.

O projeto contou com uma carga horária de 35 horas, sendo desenvolvidas 4 aulas por semana, cada aula com duração de 60 minutos, organizadas e distribuídas conforme o roteiro.

Quadro 7 – Roteiro e carga horária das atividades do Projeto Didático

Roteiro das atividades do projeto didático		
Etapa 01 – Perfil do aluno e a sua relação com a literatura		2 aulas
1º Momento	Atividade 1	Apreciação de livros e roda de conversa
	Atividade 2	Produção do cartaz Literatura
2º Momento	Atividade 1	A importância da literatura
	Atividade 2	Apresentação do projeto didático
Etapa 02 – Texto literário! O que o aluno já sabe? O que ainda precisa saber?		3 aulas
1º Momento	Atividade 1	Investigação oral
	Atividade 2	Leitura de poema e notícia
2º Momento	Atividade 1	Discussão sobre o poema e a notícia
	Atividade 2	Elaboração do quadro Linguagem literária
Etapa 03 – Poema ou poesia? Explorando semelhanças e diferenças		4 aulas
1º Momento	Atividade 1	Dinâmica “Brincar de poesia”
	Atividade 2	Leitura: poema <i>Convite</i>
2º Momento	Atividade 1	Fotografias poéticas
	Atividade 2	Socialização das fotografias
3º Momento	Atividade 1	Ciranda de leitura
	Atividade 2	Produção de móveis
Etapa 04 – Que tal um poema concreto!		2 aulas
1º Momento	Atividade 1	Conhecimentos prévios de poema concreto
	Atividade 2	Leitura e interpretação de poema concreto
2º Momento	Atividade 1	Busca por poetas e poemas concretos
	Atividade 2	Produção de painel
Etapa 05 – O poema concreto de Augusto de Campos		12 aulas
1º Momento	Atividade 1	Vídeo: Palavra concreta
	Atividade 2	O Concretismo no Brasil
2º Momento	Atividade 1	Leitura e análise do poema <i>Olho por olho</i> (1ª parte)
	Atividade 2	Pesquisa: provérbio, Lei de Talião, código de Hamurabi
3º Momento	Atividade 1	Dialogando com a História: Contexto político do Brasil em 1964
	Atividade 2	Leitura e análise do poema <i>Olho por olho</i> (2ª parte) Relacionando o poema ao período da ditadura militar

4º Momento	Atividade 1	Leitura e análise do poema <i>Pós-tudo</i> (1ª parte)
	Atividade 2	Um panorama do Pós-Modernismo
5º Momento	Atividade 1	Dialogando com a Sociologia: Modernidade Líquida
	Atividade 2	Dramatização: relações humanas na modernidade líquida.
Etapa 06 – A poesia de Arnaldo Antunes		10 aulas
1º Momento	Atividade 1	Música: <i>Comida</i>
	Atividade 2	Leitura e análise dos poemas <i>Gente</i> e <i>Cromossomos</i> (1ª parte)
2º Momento	Atividade 1	Dialogando com a Ciência: texto Síndrome de <i>Down</i>
	Atividade 2	Leitura e análise dos poemas <i>Gente</i> e <i>Cromossomos</i> (2ª parte)
3º Momento	Atividade 1	Dialogando com Artes: dinâmica das cores
	Atividade 2	Miniexposição: Arnaldo Antunes
4º Momento	Atividade 1	Produção de vídeo-minuto: 1ª parte - seleção, leitura e análise do texto
	Atividade 2	Produção de vídeo-minuto: 2ª parte - planejamento e gravação.
Etapa 07 – Festival de poesia concreta		2 aulas
1º Momento	Atividade 1	Exposição de poema concreto e do material produzido
2º Momento	Atividade 1	Avaliação do projeto

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Durante todo o desenvolvimento do projeto, procuramos observar as contribuições que cada atividade podia propiciar ao aluno participante, em relação às aprendizagens cognitivas, que possibilitam o aprimoramento das capacidades de relacionar e interpretar conceitos e informações contidas nos textos, mas também em relação aos aspectos atitudinais, aos valores demonstrados durante a vivência das atividades que, conforme Zabala (1998, p. 48) essas aprendizagens dos conteúdos atitudinais requerem: “uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação”.

Destacamos que a análise foi pautada nos dados e materiais coletados na observação, em sala de aula, de todo o processo de desenvolvimento das sete etapas do projeto didático, nas evidências encontradas nos materiais produzidos, principalmente, o diário de bordo e a produção do vídeo-minuto.

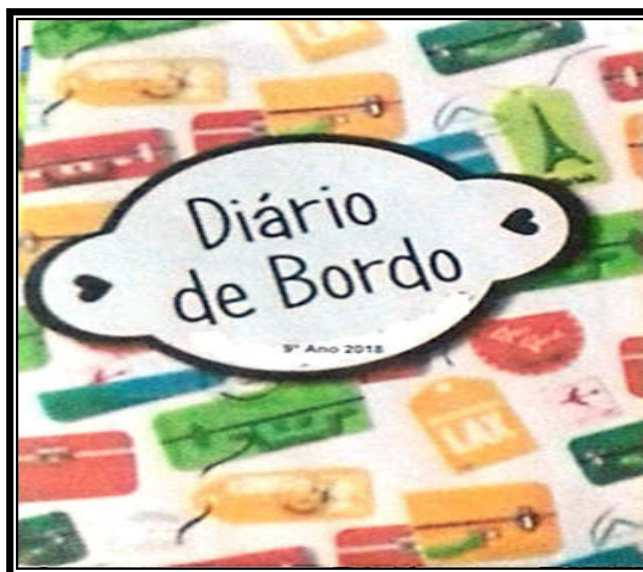
4.3.1 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 01

A primeira etapa, intitulada “O perfil do aluno e sua relação com a Literatura”, foi dividida em dois momentos e quatro atividades, posto que precisávamos conhecer o aluno para depois convidá-lo a fazer parte do projeto, e ainda considerar um ambiente favorável para essa tarefa. Como planejada, a aula aconteceu na biblioteca da escola, um espaço amplo, arejado e bem cuidado pelos funcionários e pelos alunos. Contudo, a partir da conversa informal que estabelecemos, logo no início do encontro, pudemos perceber que o lugar era pouco frequentado pela turma, adentravam o local somente quando solicitado pelos professores, ou para utilizar o espaço em trabalho extraclasse, individual ou em grupo.

No entanto, a opção por iniciar a aula na biblioteca alterou a rotina da sala de aula e tornou o primeiro momento mais agradável, tendo em vista que, nesse dia, deixaram de fazer as ações de todos os dias: entrar na sala de aula, enfileirar as cadeiras, sentar e ouvir atento à chamada, para verificar os alunos faltosos. Em vez disso, caminharam livremente entre as estantes de livros e lembraram as leituras que já realizaram. Percebemos que as estantes mais visitadas pelas meninas foram as dos livros de romances. Elas se aglomeravam, mais vezes, para conversar sobre um fato ou uma história que leram ou de que ouviram falar, relacionadas ao livro. Já os meninos não permaneciam muito tempo em um mesmo lugar.

A partir da roda de conversa, confirmamos que as meninas demonstravam mais interesse em leitura do que os meninos, pois participaram ativamente, expuseram suas preferências e expectativas, demonstrando maior interesse na discussão. Detectamos, então, um dos primeiros desafios que tínhamos de vencer: superar as expectativas das alunas e envolver os alunos nas atividades. A visita à biblioteca culminou com a produção do cartaz em que os alunos escreveram, de maneira criativa, sensações e conceitos que, naquele momento, a literatura representava para eles.

Figura 7 - Capa do diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

O diário de bordo foi uma excelente estratégia para fazer com que os alunos se expressassem. Quem, por algum motivo, não demonstrava desenvoltura para expressar-se oralmente, encontrou no diário de bordo a alternativa para mostrar sua satisfação, ou não, em relação ao que vivenciava. A utilização do diário nos permitiu confirmar muitas expectativas em relação às atividades propostas, mas também nos permitiu reavaliar e rever algumas ações já planejadas. Além disso, ofereceu uma quantidade expressiva de material para análise.

4.3.2 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 02

A segunda etapa, intitulada “O texto literário! O que o aluno já sabe? O que ainda precisa saber?”, foi planejada com dois momentos e quatro atividades. Priorizamos, no primeiro momento, ouvir tudo o que os alunos falavam sobre o questionamento “Texto literário! O que sei? O que ainda preciso saber?”, que foi escrito no quadro, para direcionar a conversa.

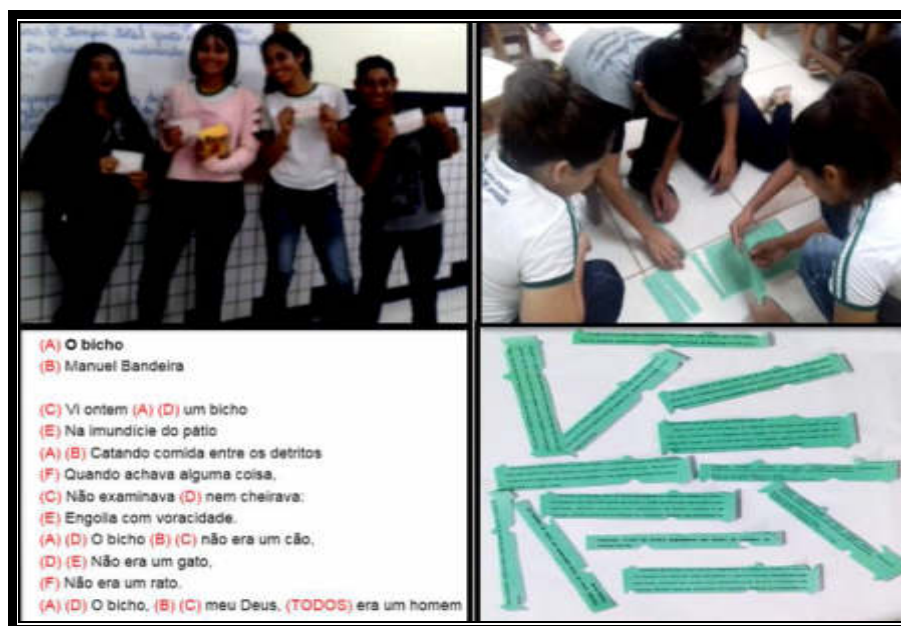
A partir das respostas, percebemos que alguns alunos demonstraram ter uma noção, ainda que limitada, do que seria “o literário” pois, nas falas, ouvimos respostas como: “Sei que o texto literário é uma ficção”, ou ainda, “Sei que o texto literário é mais bonito”. Consideramos que, quando o aluno participante afirmou que o texto literário “é mais bonito”, estava se referindo à poeticidade presente na

linguagem empregada no texto. Sendo assim, entendemos que os alunos percebiam que há aspectos na construção do texto literário que o difere de qualquer outro texto.

Então, a atividade seguinte serviu, exatamente, para aprofundar essa percepção. A leitura de um texto literário, poema, e de um texto não literário, notícia, enriqueceu o momento, porque os alunos puderam perceber, na prática, alguns desses aspectos que estão presentes no texto literário, e que o torna uma ótima opção de leitura.

A leitura jogralizada do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, foi uma atividade descontraída que proporcionou um momento de grande agitação, mas que gerou os resultados esperados. Pudemos observar muito empenho em aprender o ritmo da leitura e um entrosamento no trabalho em equipe. A mesma percepção se estendeu à atividade de leitura da notícia, com a utilização da estratégia denominada quebra-cabeça textual.

Figura 8 - Atividades: jogral e quebra-cabeça textual



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

Solé (1998) esclarece que a compreensão do que se lê é produto de condições como a clareza e coerência do conteúdo dos textos; o conhecimento prévio do leitor; e as estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê. As duas estratégias utilizadas na atividade permitiram ao aluno intensificar a compreensão, visto que a turma, sem perceber e sem reclamar, repetiu várias vezes a leitura e, a cada retorno ao texto, pôde enxergar mais

detalhes. Se a opção fosse, por exemplo, uma simples ordem do professor, para que realizassem a leitura, esse resultado, talvez, não teria sido o mesmo.

A discussão sobre os textos, depois das leituras realizadas, tornou-se mais consistente. Alguns alunos perceberam que a escolha do autor por determinados recursos de linguagem para produzir o texto influencia a reação durante a leitura, gera impacto na percepção da intencionalidade e do efeito provocado no leitor. Deste modo, tornou-se mais fácil a produção coletiva do quadro, com características da linguagem literária e linguagem não literária.

4.3.3 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 03

A terceira etapa, intitulada “Poema ou poesia? Explorando semelhanças e diferenças”, foi organizada em três momentos, com seis atividades. Iniciamos com uma recepção para os alunos, de forma que a rotina diária fosse alterada. Os alunos ficaram surpresos ao receber, na entrada da sala de aula, um envelope de convite.

A turma, novamente, trabalhou em equipe para decifrar o convite e descobrir que se tratava do poema *Convite*, de José Paulo Paes, em que o poeta expõe, em belíssimas palavras, o que considera ser poesia e, no último verso, convida o leitor para brincar de poesia.

Essa forma de preparar os alunos para a leitura do poema foi muito significativa. Como cada aluno tinha em seu envelope uma parte do poema, a descoberta só seria empreendida quando a última pessoa revelasse o trecho que continha os versos finais. A espera pela resposta que procuravam gerou uma expectativa e uma mobilização para a realização da tarefa.

Figura 9 - Envelopes dos convites e atividade com os versos do poema



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

No segundo momento dessa etapa, incentivamos o aluno a ir a campo, em busca de aprendizado para aprofundar o conteúdo trabalhado. A atividade em que precisavam fotografar uma cena ou situação do seu cotidiano, que consideravam poética, além de aguçar o olhar para a poesia, possibilitou ao aluno observar o seu ambiente e enxergar as belezas que nunca ou, raramente, perceberam que existia no lugar onde vivem.

Consideramos importante divulgar a produção do aluno para que ele percebesse que seu trabalho é valorizado e que a atividade não servia, apenas, para a apreciação e avaliação do professor. Por isso, no terceiro momento, preparamos todo o material produzido nessa etapa, para uma exposição de forma inovadora. As fotografias e os poemas lidos na ciranda foram expostos para apreciação da comunidade escolar, em móveis construídos pelos próprios alunos.

Figura 10 - Móveis com as fotografias e poemas



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

Observamos que o fato de terem produzido o material que seria exposto e confeccionado, o suporte para a exposição, despertou nos alunos um maior cuidado e uma maior satisfação em ter contribuído para a realização da tarefa. Durante a exposição, demonstravam orgulho em poder explicar, com propriedade, o significado de cada item apresentado.

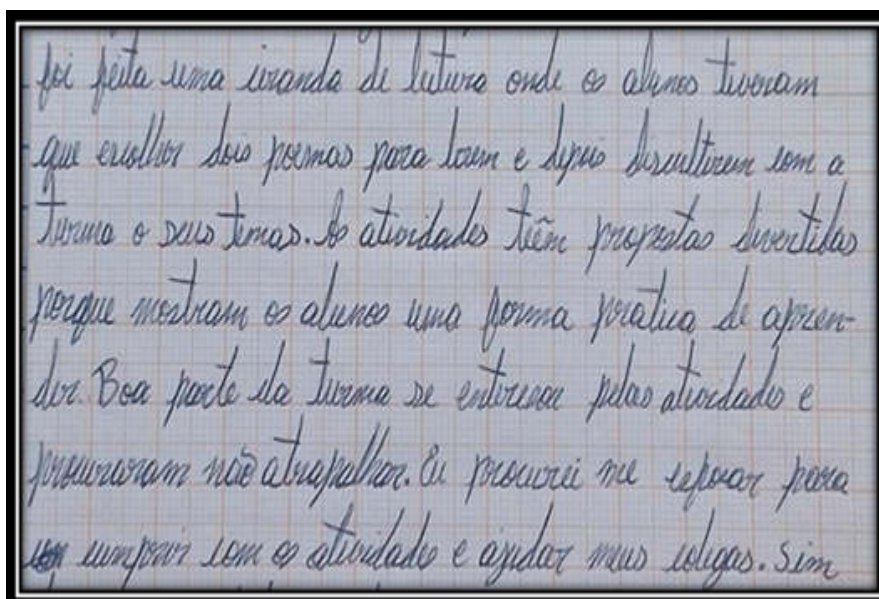
4.3.4 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 04

A quarta etapa “Que tal um poema concreto!” foi desenvolvida em dois momentos, com quatro atividades. Nessa etapa, aprofundamos o olhar acerca das especificidades dos poemas concretos. Estava planejada a utilização de dois textos para esse fim. No entanto, após a leitura e discussão do primeiro texto e a atividade de pesquisa, consideramos que o objetivo já havia sido alcançado. Portanto, nessa turma, observamos que não havia a necessidade de aprofundamento do segundo texto previsto. Porém, isso não significa que esse momento deva ser excluído da proposta. É preciso, antes de qualquer decisão, considerar o nível de conhecimento da turma.

Os textos selecionados para a atividade foram *Pássaro em vertical*, de Libério Neves, e *Pluvial*, de Augusto de Campos. Optamos pela utilização do primeiro texto para a realização de uma leitura mais atenta porque, na etapa seguinte, alguns poemas de Augusto de Campos já seriam explorados de maneira a enriquecer, também, a visão do aluno acerca do surgimento do poema concreto no Brasil.

Nos momentos em que os estudantes fizeram a leitura, discussão e pesquisa, puderam compreender, entre outras coisas, que um poema concreto exige a associação de palavras e imagens para expressar os sentidos, que o arranjo visual contribui para a atribuição do sentido e que não basta apenas a leitura do texto, mas também a visualização dele na página.

Figura 11 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

A atividade de pesquisa em que os alunos buscaram outros poemas concretos e conheceram os poetas responsáveis por essa produção, contribuiu bastante para o entendimento de especificidades dos textos. A cada poema encontrado, surgia um desafio de leitura para os alunos. Muitos confessaram que, no primeiro contato com o poema, não conseguiram realizar a leitura. Somente depois de dedicar maior atenção ao texto, descobriram as possibilidades de leitura, analisando cada detalhe que o texto apresentava. Por isso, foi tão difícil a escolha dos poemas que mais chamaram a atenção dos alunos, para compor o mural de poemas concretos.

Figura 22 – Mural de poemas concretos



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

A dificuldade para a seleção dos poemas para o mural pode ter acontecido pelo fato de ter sido a primeira vez que a maioria dos estudantes da turma teve a oportunidade de apreciar um poema concreto, observando-o com um olhar mais atento, capaz de descobrir sentidos que, talvez, não enxergariam, se não tivessem vivido esse momento do projeto didático.

4.3.5 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 05

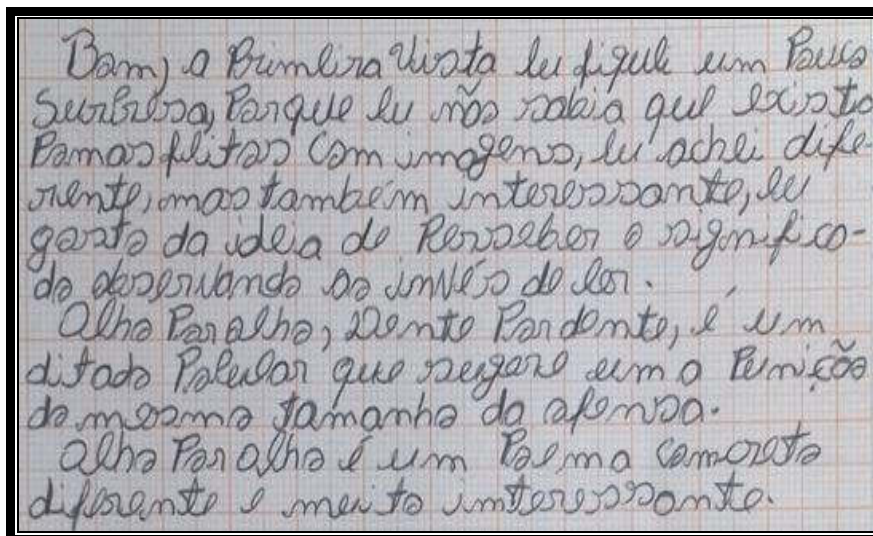
A quinta etapa é a de maior duração, 12 horas no total, porque requer uma análise dos textos que são objetos de estudo da pesquisa. Dividimos essa etapa, intitulada “O poema concreto de Augusto de Campos”, em cinco momentos, cada momento contendo duas atividades.

Iniciar a atividade com o vídeo *Palavra concreta* motivou os alunos para conhecer os textos de Augusto de Campos. No vídeo, é exibida uma série de poemas, em vários formatos, impressos nas primeiras versões em que foram publicados. Outros ganharam sons e movimentos, com auxílio das tecnologias digitais, e alguns foram transformados em esculturas de tamanhos variados. Percebemos que todos esses detalhes aguçaram a curiosidade da turma e criaram expectativas para o contato com os textos do poeta.

Ainda no vídeo, o poeta dá uma prévia sobre o movimento concretista. Utilizamos esse fato para abordar o Concretismo. O surgimento do movimento no Brasil, os ideais do grupo, assim como alguns integrantes que contribuíram com uma rica produção. Optamos por realizar esse momento de estudo com objetivo de facilitar o entendimento sobre os poemas concretos que seriam analisados posteriormente.

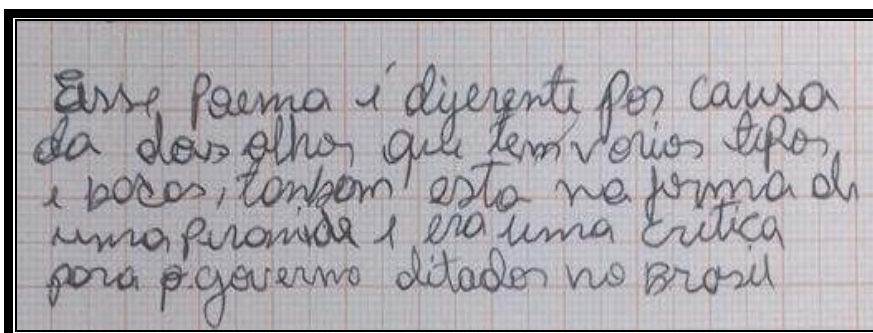
A atividade foi planejada para ser realizada na sala de informática. Contudo, a falta de *internet* nos computadores da escola inviabilizou a tarefa nesse ambiente. O estudo foi feito, pelos grupos, na sala de aula, a partir dos textos impressos disponíveis nos *links* sugeridos na proposta. Ainda assim, consideramos que a atividade foi produtiva, visto que o momento de leitura e, posteriormente, de apresentação das ideias principais, possibilitou aos alunos sanar as dúvidas e, principalmente, as curiosidades a respeito do tema.

Os demais momentos dessa etapa foram destinados à leitura e análise dos poemas *Olho por olho* e *Pós-tudo*. O primeiro contato com o poema *Olho por olho* foi proporcionado a partir de uma dinâmica, relacionada ao título do texto, utilizando provérbios populares, com o intuito de formar duplas para leitura e observação de aspectos mais estruturais do poema. A associação do título do texto com temas como, por exemplo, a Lei de Talião e o Código de Hamurabi, possibilitou a ampliação da construção dos sentidos já expressos no título, bem como foi um preparo para o aluno começar a desvendar o texto.

Figura 13 – Escrita de um aluno participante

Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Na atividade seguinte, exploramos o ano de publicação do poema, levando o aluno a relacionar com o contexto político vivido no país, na época de publicação do texto, em 1964. Para isso, utilizamos como ponto de partida um vídeo, que exibiu uma explicação sucinta sobre a ditadura militar, através de uma linguagem clara, com termos adequados ao nível dos estudantes do 9º ano. Os alunos puderam lembrar e aprimorar os conhecimentos sobre o que é uma ditadura, buscar informações sobre países que vivem sob esse regime, refletindo sobre algumas consequências dos acontecimentos marcantes.

Figura 14 – Escrita de um aluno participante

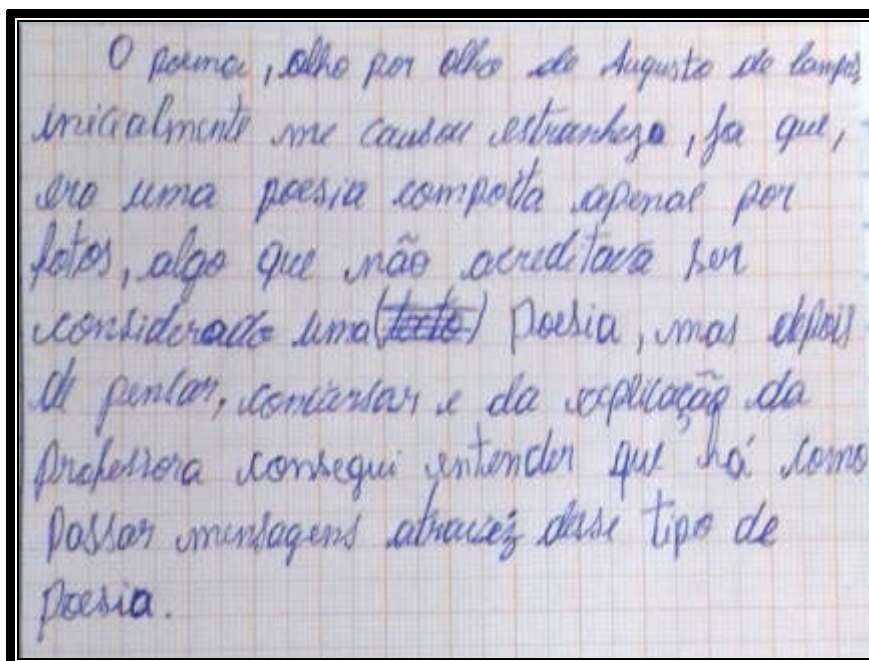
Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Observamos que ao se darem conta de que, a partir do poema *Olho por olho*, podiam retomar um saber sobre um assunto tão polêmico e, ao mesmo, tempo tão importante para a história do país, os alunos começaram a perceber que o poema concreto apresentava, realmente, um diferencial em relação aos poemas

tradicionais. Uma transformação na visão do aluno em relação aos poemas concretos já era notável.

Barthes (2007, p. 19) afirma que: “a literatura engrena o saber no rolamento da flexibilidade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber”. Percebemos que, a partir desse momento, essa reflexão se tornou possível. A cada descoberta, demonstravam maior interesse em desvendar as mais variadas informações que o texto ainda podia fornecer.

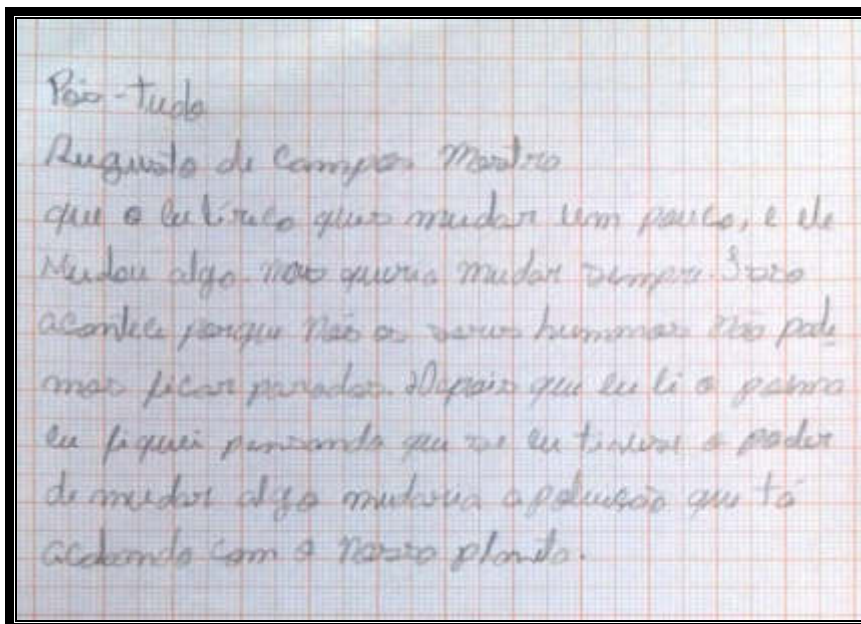
Figura 15 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Com a leitura e análise do segundo poema a ser trabalhado, *Pós-tudo*, foi possível observar o enriquecimento na aprendizagem dos alunos. Antes da entrega do poema, foi perguntado o que eles mudariam no mundo, se tivessem a oportunidade. Observamos que a maioria respondeu que desenvolveria ações voltadas para questões sociais: injustiça, miséria, desigualdade, poluição. Concluímos que as respostas estavam ligadas aos temas já debatidos nos textos estudados, e à própria realidade vivida pelos alunos, tendo em vista que são oriundos de uma comunidade que carece dessas ações.

Figura 16 – Escrita de um aluno participante



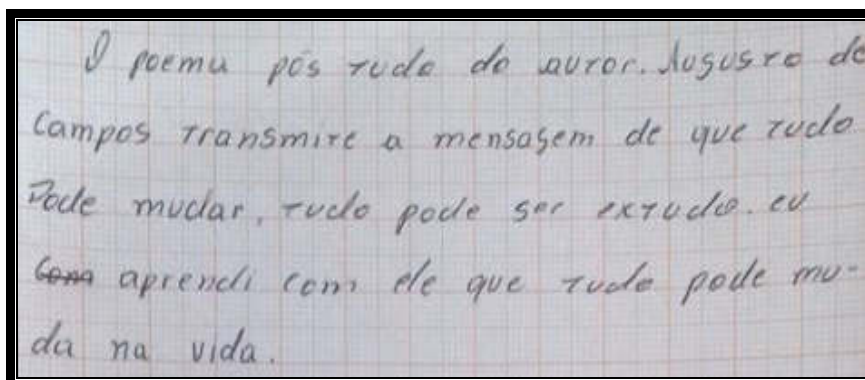
Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

A percepção de que, a partir do contato com o texto, o aluno refletiu sobre a sua realidade e cogitou perspectivas para o futuro, era um indício de que a proposta de trabalho com o texto literário, até então, vivenciada pelos estudantes participantes da pesquisa, influenciava a vida de cada um, de forma positiva e contribuía significativamente para o desenvolvimento do senso crítico.

Assim sendo, evidenciamos a segunda força da literatura ascender na proposta - a sua força da representação, como esclarece Barthes (2007). Dessa forma, consideramos que, aos poucos, nosso objetivo de que os alunos se identificassem com o texto e visualizassem a sua própria realidade, representada nele estava próximo de se concretizar totalmente.

Percebemos que a boa assimilação da proposta contribuiu para que a leitura, discussão e análise do poema *Pós-tudo* transcorresse de forma mais proveitosa. Nessa tarefa, cada aluno teve a oportunidade de expor o seu posicionamento e suas considerações acerca de algum aspecto do poema. A leitura individual possibilitou ao aluno formar a sua primeira impressão, livre da influência de outros pontos de vista. E assim, na discussão, pudemos observar a exposição de interpretações variadas que contribuíram para o entendimento coletivo dos sentidos do texto.

Figura 17 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

A análise do texto, de forma coletiva, deu-se direcionada por questionamentos que instigaram os alunos a expor as suas hipóteses e interpretações, e confirmá-las ou refutá-las mediante a exposição das interpretações dos demais, em consonância com o que sugere Riche (2006) ao enfatizar que:

As perguntas propostas nas atividades de interpretação devem: (1) abrir o leque de possibilidades de leitura; (2) levar o leitor a inferir; (3) promover o desequilíbrio que move o interesse, gera motivação, desinstala o leitor de seu papel pacífico e colabora para a construção do conhecimento. Devem, enfim, fazê-lo transitar pelos vários níveis de leitura até chegar aos mais profundos. (RICHE, 2006, p. 117).

A abordagem da temática, apresentada no poema *Pós-tudo*, possibilitou também a discussão sobre aspectos da sociedade contemporânea e o modo de vida do ser humano, a partir de um conceito explorado por Zygmunt Bauman (2001), o de “Modernidade líquida”, para referir-se aos tempos modernos e pós-modernos em que vivemos, cercados por profundas mudanças extremamente rápidas e inconstantes, no qual tudo é temporário. A turma refletiu sobre o tema, de uma forma mais teórica, a partir da leitura de um texto que abordava o assunto e, de uma maneira mais prática, envolvendo um momento lúdico de dramatização.

A dramatização é uma atividade sugerida por Cosson (2006) ao tratar da externalização de uma leitura, ou seja, o registro. Segundo o autor, o registro da leitura pode variar: “de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. [...] A turma mais desinibida pode realizar uma performance, dramatizando trechos” (COSSON, 2006, p. 66).

A realização da atividade de dramatização proporcionou, além da externalização da leitura, um momento para o aluno demonstrar, na prática, o

quanto internalizou o que foi discutido e até que ponto conseguiu relacionar os conhecimentos adquiridos às experiências e acontecimentos do seu cotidiano.

Observamos que a atividade prática contribuiu para a identificação do aluno com o texto e com o tema discutido. A identificação com o que lhes foi proposto, durante o desenvolvimento do projeto, gerou expectativas para as próximas tarefas e, assim, encontramos maior facilidade para apresentar os novos textos para leitura e análise, na etapa seguinte.

4.3.6 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 06

A sexta etapa, intitulada “A poesia de Arnaldo Antunes”, foi dividida em quatro momentos com duas atividades cada. Como em todas as etapas, iniciamos com uma preparação para a leitura do texto. A música utilizada para esse fim movimentou o ambiente da sala de aula e a turma reagiu de forma positiva. Percebemos que a estratégia foi capaz de fazer com que o aluno mantivesse o interesse demonstrado nas atividades anteriores.

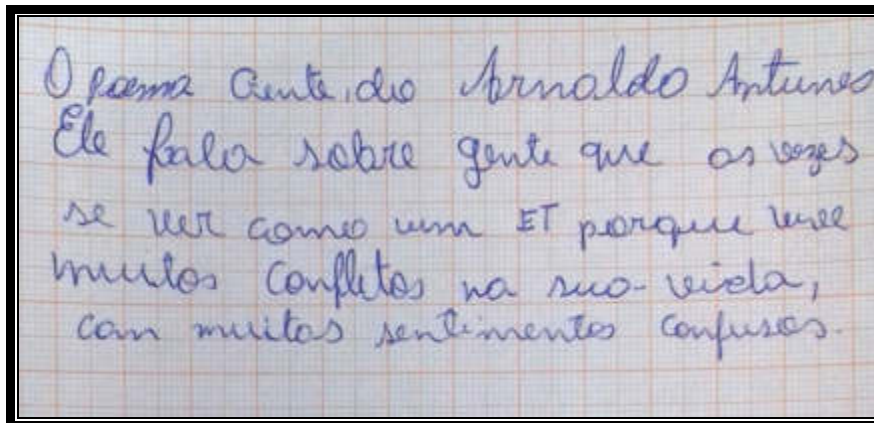
Observamos que todas as atividades que fugiam da monotonia do dia a dia, na sala de aula, recebiam maior atenção dos estudantes. Com essa atividade não foi diferente. No entanto, na primeira audição, alguns alunos não conseguiram captar a mensagem contida na letra, talvez a empolgação causada pelo som contagiante da música tenha desviado a atenção por um instante. Contudo, a conversa, que possibilitou o esclarecimento sobre os sentidos de várias expressões, utilizadas na letra, contribuiu para a compreensão das metáforas utilizadas pelo compositor, para escrever a sua crítica.

Dessa forma, o primeiro contato com o autor dos textos que seriam apresentados à turma se deu como o esperado. Os alunos tiveram a oportunidade de começar a formar a primeira impressão de como seriam as obras literárias de Arnaldo Antunes. Percebemos que a realização da atividade instigou os alunos a levantarem as primeiras proposições sobre os textos do autor como, por exemplo, a suposição de que os seus poemas não seriam destinados, apenas, para deleite do leitor, mas também para expressar uma vasta crítica à sociedade. Restava agora estimular a turma a desvendar os sentidos dos poemas do artista.

Os poemas selecionados para apreciação foram *Gente* e *Cromossomos*. A primeira leitura dos textos estava prevista para ser realizada por meio do acesso ao

sítio oficial do artista. No entanto, com o acesso à *internet* limitado, projetamos os textos em *data show*, para a visualização simultânea da turma, e direcionamos alguns pontos que poderiam estimular a percepção dos recursos que contribuíam para a construção dos sentidos.

Figura 18 – Escrita de um aluno participante

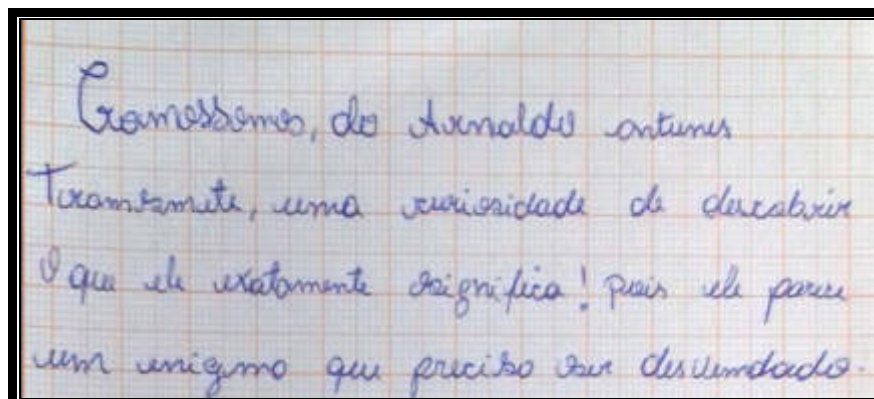


Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

A apreciação dos poemas, atentando a alguns detalhes do texto, como os recursos linguísticos, que permitem uma desconstrução da morfologia e da sintaxe, recursos de linguagem, que possibilitam a criação de imagens poéticas, entre outros elementos que acrescentam um dinamismo capaz de proporcionar uma interação com o leitor, constituiu uma ação importante para ampliar a compreensão sobre a abordagem temática e o entendimento do texto como um todo.

Durante esse momento de leitura minuciosa de todos os recursos linguísticos, que forneciam pistas para o entendimento global do texto, reconhecemos a terceira força libertária de Barthes (2007), a *semiosis*, fazendo-se presente através da vivência das atividades propostas.

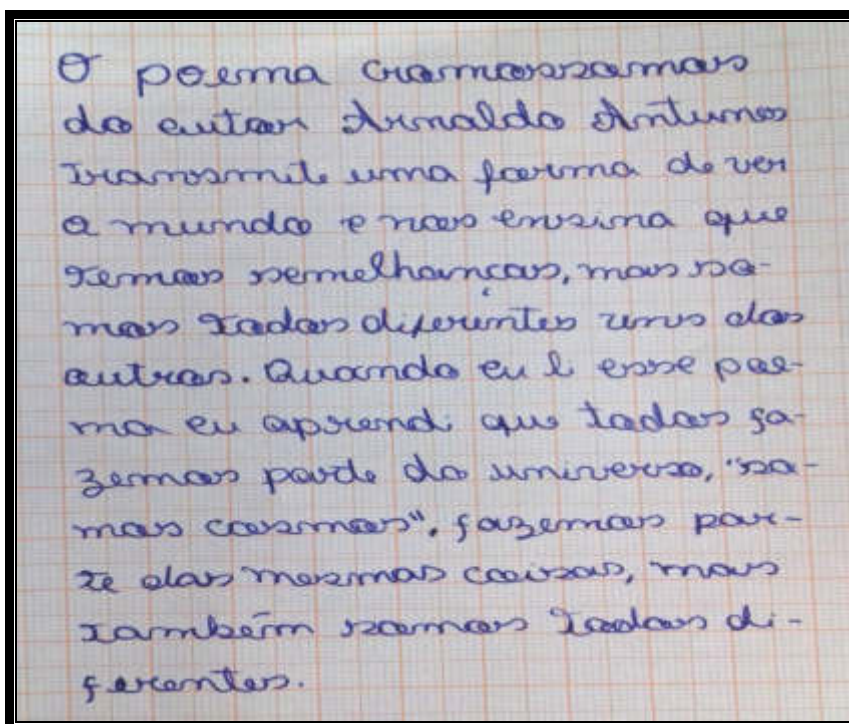
Figura 19 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Os poemas abordam diversas questões que evidenciam o comportamento humano. Por se tratar de uma temática complexa, a leitura de outros textos com temas relacionadas, de alguma maneira, aos poemas, foi uma alternativa que consideramos acertada para consolidar a compreensão. Um dos textos, por exemplo, motivou uma discussão relevante acerca de particularidades da genética, inclusive relacionadas à Síndrome de *Down*.

Figura 20 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

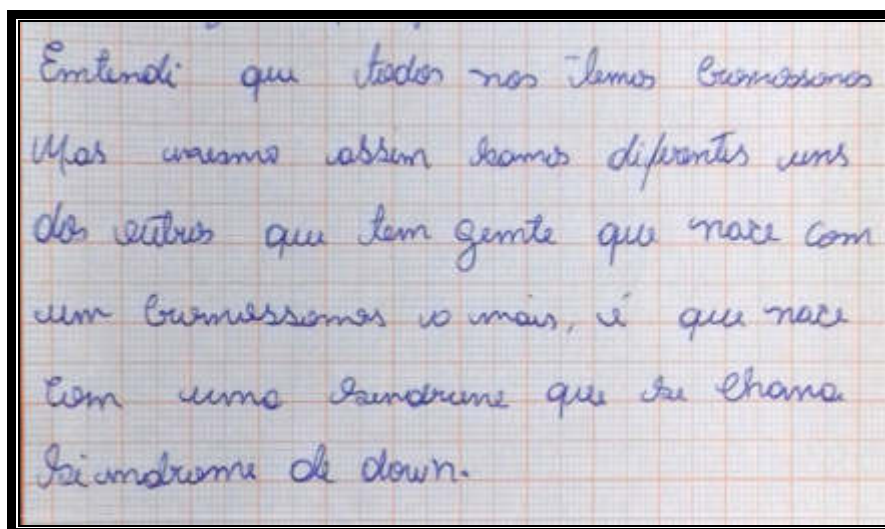
Bortoni-Ricardo (2010, p. 26) destaca dois conjuntos de estratégias de leitura: “as estratégias de compreensão do leitor, e as estratégias de mediação do professor”. O texto foi explorado a partir da nossa mediação, como professor, através de uma estratégia denominada leitura protocolada.

Sabemos que o professor enfrenta dificuldades para realizar atividades de mediação que facilitem a compreensão leitora de seus alunos, principalmente quando esse trabalho tem de ser realizado com vários alunos, simultaneamente, em sala de aula. O que era o nosso caso. No entanto, de acordo com a autora: “um bom trabalho pedagógico na mediação da leitura, pode surtir efeitos muito positivos” (BORTONI-RICARDO 2010, p. 26).

A mediação da leitura do texto *Síndrome de Down*, realizada na proposta de atividade, pode ser um exemplo que comprova a premissa da autora sobre os

efeitos positivos ao utilizar a mediação. As pausas, ao longo da leitura, permitiram ao aluno realizar previsões acerca do texto e, com o auxílio do professor, encontrar muitas respostas. Além do mais, a discussão sobre o tema Síndrome de *Down* gerou um expressivo conhecimento para os alunos. Contribuiu para que firmassem valores e atitudes, desconstruíssem preconceitos e começassem a formar um pensamento crítico.

Figura 21 – Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de Bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Para complementar as aprendizagens adquiridas com o estudo do texto, proporcionamos uma reflexão a partir de uma imagem composta por vários rostos, com variadas expressões faciais. A utilização da imagem reforçou a ideia de que as ações humanas são, ao mesmo tempo, muito diferentes e muito semelhantes. Possibilitou ainda, ao aluno, identificar-se nesse contexto e participar com mais propriedade de uma dinâmica com as cores, utilizada para encerramento das reflexões.

A “dinâmica das cores” foi vivenciada com o objetivo de que a turma expressasse os sentimentos após as discussões e aprendizagens adquiridas com cada atividade. Diante desse objetivo e a partir da legenda apresentada na sexta etapa do projeto didático, os alunos produziram as pinturas.

Figura 22 – Pinturas que expressam os sentimentos



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

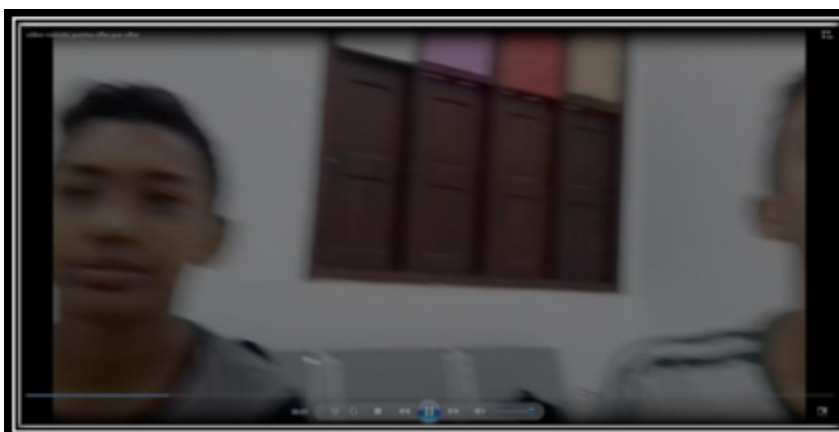
Consideramos que a atividade foi de grande relevância, pelo fato de oferecer a oportunidade, ao aluno, de expor os seus sentimentos com mais liberdade. Pois observamos, através de atividades anteriores, que alguns alunos demonstravam constrangimento em expor informações pessoais diante dos demais. Além disso, proporcionou um momento de muita descontração em que, de maneira divertida, o aluno enriqueceu o que foi discutido.

Na proposta de intervenção, sugerimos uma minixposição com obras variadas de Arnaldo Antunes, como músicas e vídeo-poemas com o objetivo de mostrar a sua diversidade de trabalhos. No entanto, para otimizar o nosso tempo e por considerar que não haveria prejuízo em desmembrar a atividade, optamos por realizá-la somente no dia marcado para a exposição final do projeto. Assim, encerramos a etapa com a atividade seguinte – a produção do vídeo-minuto. Nessa atividade, observamos uma dedicação de todos os participantes dos grupos de trabalho para compreender e executar a tarefa da melhor maneira possível. A turma realizou o estudo, planejamento e preparação da produção do vídeo-minuto com muito entusiasmo.

Durante a realização da atividade, cada participante dos grupos revelou habilidades distintas, mas que se completavam como, por exemplo, o aluno que se destacou liderando o grupo, direcionando as tarefas, o participante que demonstrou grande talento para atuação, outro que apresentou excelentes ideias para as performances do vídeo e aquele que dominava mais informações sobre o texto. O engajamento da turma na realização do trabalho resultou em produções que superaram as expectativas para a atividade.

Com a produção, a turma teve a oportunidade de demonstrar, de maneira criativa e dinâmica, evoluções relacionadas às aprendizagens construídas ao longo do estudo dos poemas concretos, que foram significativas para a sua formação como aluno leitor, além de incentivar a leitura desses textos, pelos demais alunos da escola, através da divulgação do material produzido, visto que os vídeos foram divulgados para a comunidade escolar, na etapa final do projeto didático, e publicados na página de *facebook* da escola²⁴.

Figura 23 – Tela do vídeo-minuto



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

A atividade proporcionou maior engajamento da classe, por envolver o uso de aparelhos celulares. Consideramos que os recursos tecnológicos, como o aparelho celular e os demais aparelhos disponíveis na sala de multimídia da escola, articularam-se como aliados, para alcançar o objetivo lançado na proposta de intervenção, de tornar o aluno um leitor de texto literário, pois são recursos comuns ao seu cotidiano, que permeiam o universo dos estudantes. Através de tarefas lúdicas, como a produção dos vídeos-minuto, os alunos incorporaram importantes habilidades de leitura que contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico.

²⁴ Link da publicação: <https://www.facebook.com/350921991639259/videos/628796677587578/>

4.3.7 Relato, descrição e análise dos resultados da Etapa 07

A sétima etapa intitulada “Festival de Poesia Concreta e avaliação” foi dividida em dois momentos. A exposição de poemas concretos e de materiais produzidos e um intervalo para avaliação do projeto didático. Consideramos essa etapa muito importante porque, através dela, pudemos reunir evidências do desenvolvimento de todo o processo, presenciar uma retrospectiva dos momentos vivenciados, além de receber um *feedback* dos alunos participantes da pesquisa.

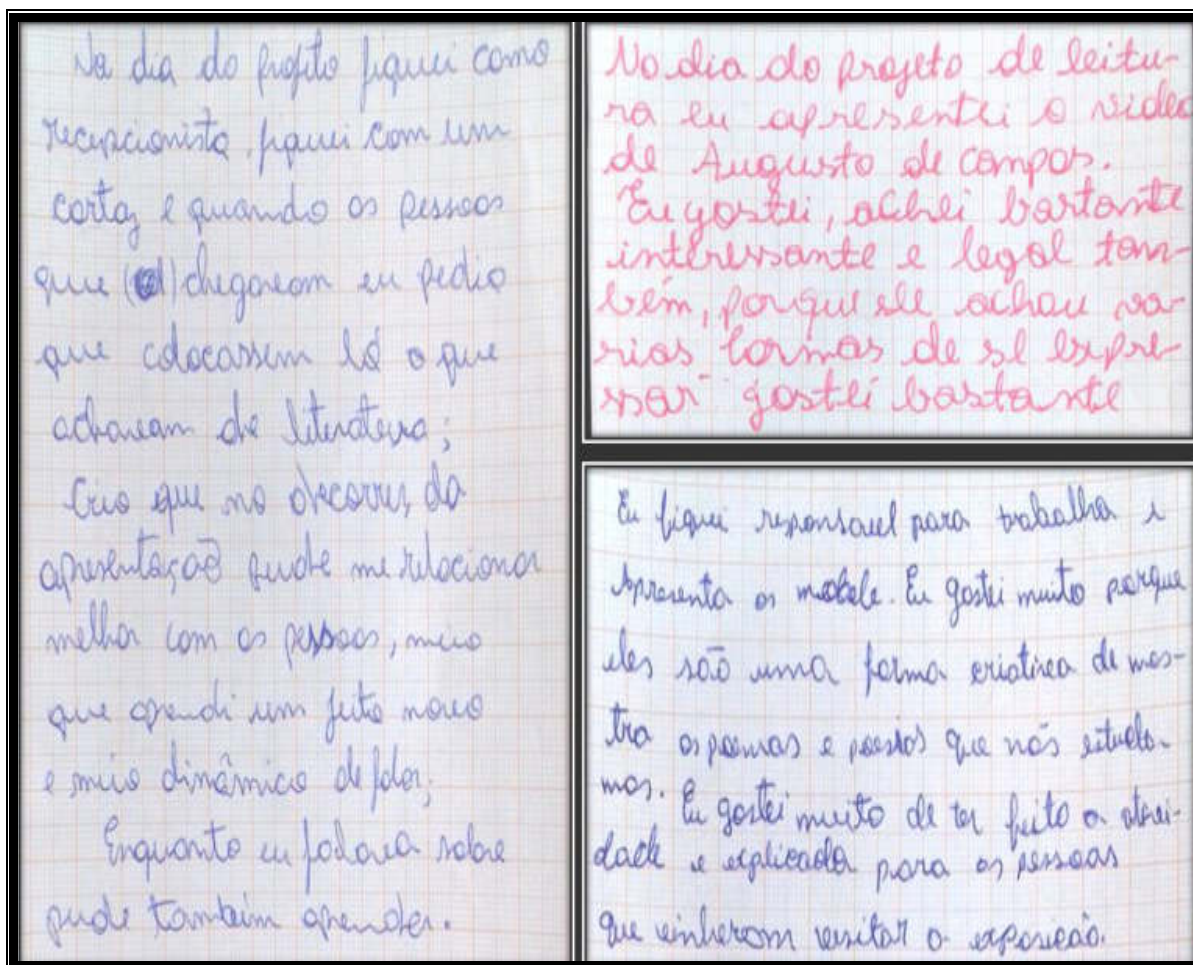
Figura 24 – Exposição das produções



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

A participação dos alunos na exposição nos permitiu constatar que as atividades realizadas, durante o desenvolvimento do projeto, constituíram uma experiência positiva na vida dos estudantes. Se, no início, identificamos um sinal de que haveria algum tipo de resistência, na participação de alguns alunos, esse momento nos evidenciou a total aceitação ao que foi proposto. Ou seja, conseguimos despertar o interesse e a curiosidade pela leitura de poema concreto.

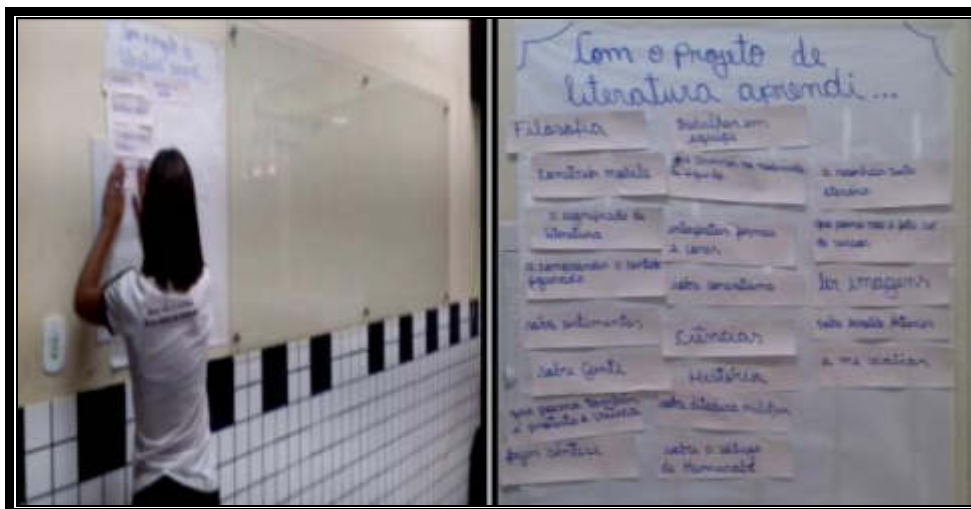
Figura 25- Escrita de alunos participantes



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

A avaliação, primeiramente de forma oral e, depois, escrita no diário de bordo, confirmou nossa percepção em relação à contribuição significativa que pudemos oferecer ao aprendizado dos estudantes da classe participante. Para a avaliação oral, disponibilizamos um cartaz intitulado “Aprendi com o projeto de literatura...”. Cada aluno completou a frase, acrescentando o que aprendeu com as tarefas realizadas.

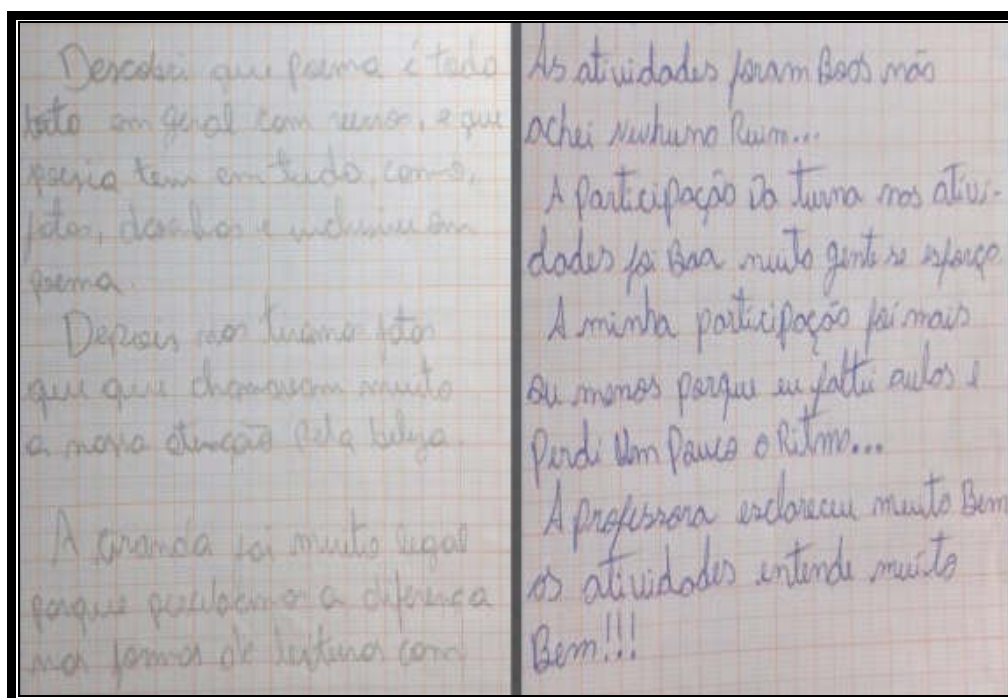
Figura 26- Atividade de avaliação do projeto



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

No diário de bordo, os alunos tiveram a oportunidade de acrescentar maiores detalhes ao seu depoimento relatando, além das aprendizagens, algo que consideraram marcante nas aulas.

Figura 27 - Escrita de alunos participantes

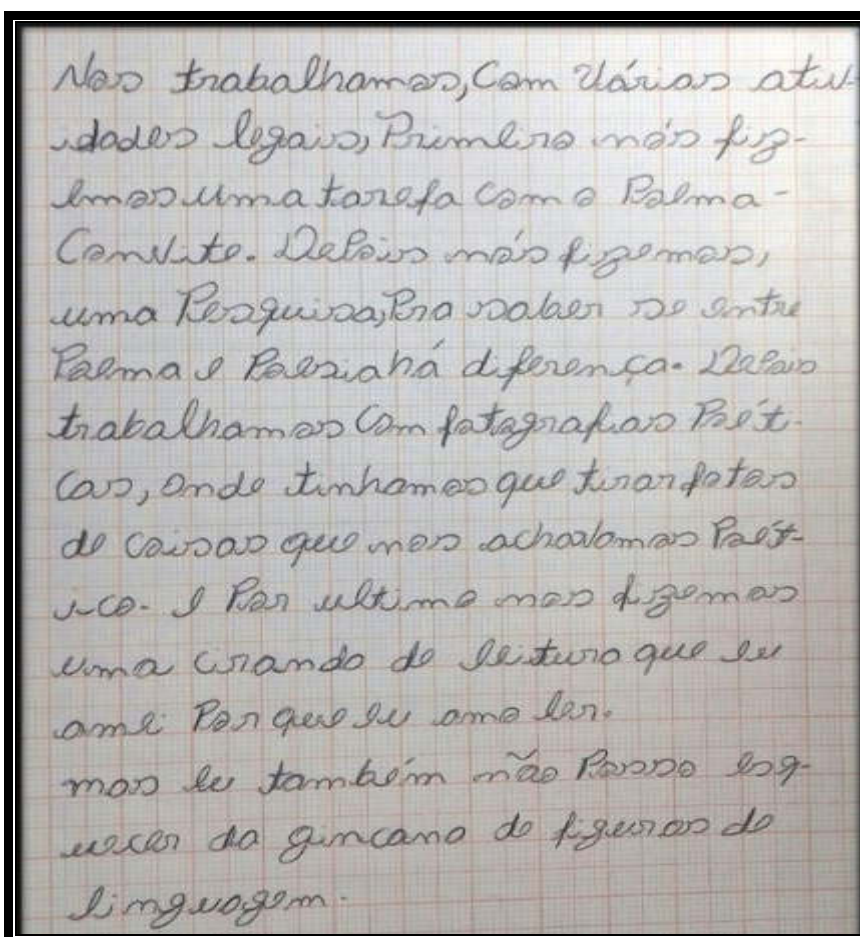


Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

Em cada atividade²⁵ que se realizava, os alunos demonstravam mais disposição em participar. Acreditamos que isso se deve ao fato de que cada atividade apresentava uma dinâmica que mobilizava a turma, envolvia os alunos, explorava a criticidade, exigia a participação ativa no desenvolvimento de cada tarefa proposta.

Dessa forma, as tarefas puderam incentivar o aluno a pensar, questionar, expressar seus pensamentos e sentimentos, melhorando sua capacidade de estabelecer sentidos. Com isso, o estudante pôde incorporar o papel de protagonista no processo de aprendizagem no qual estava inserido.

Figura 28 - Escrita de um aluno participante



Fonte: Diário de bordo, arquivo pessoal da Pesquisadora.

²⁵ Algumas fotografias, capturadas durante a realização das atividades do projeto didático, estão disponíveis na página de *facebook* da escola, no link: <https://www.facebook.com/350921991639259/photos/pcb.2378100778921360/2378095008921937/?typ=3&theater>

Com a aplicação da proposta, pudemos observar o comportamento, a participação e a evolução do aluno, em cada etapa executada. Assim, foi possível mensurar, qualitativamente, que a vivência de atividades com os textos trabalhados constituiu-se numa experiência significativa para a formação dos leitores participantes da pesquisa.

É importante ressaltar, entretanto, que a proposta descrita nesse trabalho de pesquisa não é uma prescrição que se recomenda praticar, como uma norma ou regra definitiva de como aproximar o aluno da leitura literária, mas constitui um caminho que pode gerar resultados satisfatórios ao se planejar, adequadamente, a condução das atividades, deter a resistência e obter a aceitação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos da escola também se caracteriza como um dos seus maiores desafios: oferecer uma prática capaz de desenvolver o gosto pela leitura e incentivar a descoberta do prazer de ler. Podemos considerar que esse objetivo se constitui em um desafio, porque a sociedade contemporânea dispõe de situações de comunicação diversificadas, que abrangem cada vez mais as variadas combinações de linguagens que evidenciam a conexão entre o verbal, as imagens e referências visuais. Diante disso, formar um tipo de leitor com capacidade para identificar, relacionar e comparar as diferentes linguagens, para entender os sentidos e construir novos significados, é necessário e urgente.

A escola está situada em um tempo que requer uma transição no modelo de ensino que desocupe a condição de instituição transmissora de conteúdo, para um ambiente que precisa formar integralmente o indivíduo, a fim de que ele seja capaz de utilizar os conhecimentos construídos, no meio escolar, em outros âmbitos da sociedade e, dessa forma, atue com autonomia na resolução de questões relacionadas à sua vida pessoal e coletiva.

Assim, se cabe à escola a tarefa primordial de formar leitores, o professor é o principal agente intermediário desse propósito e, para tanto, uma das primeiras ações desse profissional deve ser a de apresentar o fantástico mundo da leitura ao seu aluno, pois a forma como o professor desempenha essa atribuição pode ser determinante para o interesse, ou não, pela leitura. Não é o suficiente, apenas, oferecer a leitura como uma prática tradicional da escola. O professor precisa adotá-la como um processo de interação e aproximá-la do aluno, através de estratégias pedagógicas diferenciadas e da inserção de textos significativos para o leitor como, por exemplo, os textos literários.

Em vista disso, essa pesquisa realizou uma reflexão acerca dos entraves para a consolidação do trabalho com a leitura, sobretudo a leitura de literatura na escola. As reflexões foram geradas com base em aportes teóricos de grande credibilidade, nas áreas de estudo da leitura, bem como da leitura literária e da literatura, em que buscamos compreender toda a problemática, e evidenciando possíveis caminhos para a obtenção de respostas.

Ademais, buscamos respostas para as inquietações acerca do ensino de literatura nas reflexões de Roland Barthes (2007). Aliamos as discussões feitas na pesquisa à proposta do autor, de que residem, na literatura, três forças de liberdade que precisam ser consideradas: *Mathesis*, *Mimesis*, e *Semiosis*. O leitor, que conhece os vários saberes de que a literatura dispõe, que reconhece a força de representação do real, por meio da literatura, e que se apropria da linguagem que constitui o texto literário, pode compreender o sentido da literatura.

Além disso, nosso trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa-ação e integra uma linha de pesquisa que permite associar uma ação a uma resolução ou transformação de uma problemática, propôs uma intervenção pedagógica, a partir do projeto didático intitulado “Leitura literária na escola: poesia, imagem e sentido”, com um foco para a identificação do leitor com o texto literário, a ponto de perceber o seu cotidiano retratado nos textos.

Com o intuito de aproximar teoria e prática, desenvolvemos a proposta de intervenção, de modo a conferir um olhar diferenciado para a leitura do texto literário na escola, com possibilidades de trabalho com os textos, em que professor precisa considerar as especificidades da linguagem com a qual são construídos. Como, por exemplo, os poemas, tanto os tradicionais, quanto os poemas concretos, que revelam grande parte dos seus sentidos através da linguagem.

Os textos selecionados para a leitura, para os quais direcionamos maior enfoque, foram poemas concretos de Augusto de Campos e Arnaldo Antunes, dois autores que se destacam pela criatividade, pela forma inovadora e única de produzir literatura. As obras desses autores, ao nosso entender, são alternativas de textos que merecem evidência no trabalho com a leitura no meio escolar, por apresentarem uma multiplicidade de linguagem que pode ser atrativa ao aluno.

A leitura de poema concreto pode possibilitar ao aluno estabelecer estreita relação entre o verbal e o não-verbal, como: imagens, cores, entre outros. Quando se trata dos poemas dos autores mencionados, pode ainda explorar a linguagem da mídia e suas tecnologias, aliadas a sons, formas e movimentos. Ao proporcionar a leitura desses textos, de forma eficiente, podemos contribuir para a formação de alunos que a sociedade exige, capazes de compreender e utilizar as multisssemioses no processo de comunicação e interação. E por se tratar de textos literários, podem possibilitar, ainda, a percepção das relações entre os indivíduos de forma mais “humana”.

O projeto didático foi dividido em etapas, com atividades que possibilitaram ao aluno participante, a partir da leitura dos textos, ativar os conhecimentos prévios, levantar hipóteses, confirmá-las, ou não, realizar inferências, estabelecer relação do que foi discutido com outros textos e com outras temáticas, e até relacionar algumas áreas do conhecimento. Além disso, as atividades conduziram o aluno para uma participação ativa no próprio processo de aprendizagem, pois o incentivaram a expressar suas expectativas, seus sentimentos e emoções.

As atividades desenvolvidas nos forneceram dados para uma análise dos resultados. Com os dados coletados e os resultados da aplicação de cada etapa, realizamos as adequações necessárias para que cada atividade, prevista para momentos posteriores pudessem, efetivamente, gerar o êxito almejado para os alunos participantes.

Verificamos, por meio da aplicação do projeto didático, que foi possível despertar a curiosidade e atrair o interesse dos alunos para a leitura literária. O aluno pôde descobrir o prazer da leitura, pelo contato com os textos, e com os elementos visuais que cada poema concreto apresentava, elementos esses que projetavam imagens com sentido, tanto no espaço branco da página, como também na tela do computador.

O estudo dos poemas em foco pôde proporcionar aos estudantes que participaram da pesquisa uma nova visão para o ato de ler. As atividades puderam propiciar o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, levando-os à reflexão de que cada um exerce um papel importante no mundo. Assim, as propostas de atividades constituíram-se em uma alternativa inovadora às práticas de leitura comumente empregadas na escola.

É importante salientar que alguns momentos da aplicação da proposta de intervenção demandaram um replanejamento, no que se refere à utilização, ou não, de um determinado texto, a necessidade de ampliação de estudos, tempo previsto, entre outros ajustes durante a aplicação. Isso foi possível porque o estudo de poemas, principalmente o poema concreto, permite ao leitor trilhar vários caminhos para, enfim, alcançar a compreensão.

Contudo, a resposta dada pelos estudantes foi positiva, tendo em vista que houve o envolvimento e a interação entre todos os sujeitos participantes da pesquisa. Isso demonstra como o trabalho com a literatura precisa ser ampliado e inserido na prática escolar, para que seja superado o desafio de tornar o texto

literário um meio para a formação de alunos mais críticos e, ao mesmo tempo, mais sensíveis.

Diante do exposto, podemos constatar a real necessidade de transformar as práticas de ensino da leitura. Essas práticas não podem ser entediantes e limitadas. A leitura precisa ser mediada por propostas didáticas que incentivem o estudante a sentir-se parte integrante do processo de aprendizagem e a explorar os saberes inesgotáveis que a leitura proporciona. Assim, o aluno poderá mergulhar no mar de significados que é um texto, especialmente, o texto literário.

O projeto didático, aplicado como proposta de intervenção, constituirá um Guia metodológico, produto final dessa pesquisa. Ressaltamos que o Guia metodológico, apresentado como uma sugestão ao professor, é uma alternativa que pode auxiliá-lo na busca por uma prática inovadora. Oferecemos esse subsídio ao professor, com a intenção de contribuir para a transformação das práticas tradicionais de leitura vivenciadas na escola que precisam, urgentemente, ser repensadas e inovadas.

Como mencionado anteriormente enfatizamos, mais uma vez, que a proposta de intervenção sugerida nessa pesquisa foi planejada com o intuito de contribuir para a inserção de alunos do ensino fundamental no universo da leitura literária. Entretanto, as atividades podem ser adequadas, também, para alunos do ensino médio e de outras modalidades de ensino, basta adaptá-las às especificidades desses estudantes.

Por fim, destacamos que essa pesquisa e os frutos dela colhidos podem representar uma amostra de que, a partir do momento em que valorizamos o texto literário, nas atividades planejadas na escola, podemos favorecer a identificação do aluno com a leitura literária, potencializar a leitura nesse espaço e fomentar o direito dos alunos de adquirir aprendizagens significativas para a vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARNALDO Antunes. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2878/arnaldo-antunes>>. Acesso em: 24 de jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- ARNALDO ANTUNES. **Site Oficial**. Disponível em: <<http://www.arnaldoantunes.com.br/new/index.html>>. Acesso em: 20 de jan. 2018.
- AUGUSTO de Campos. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2884/augusto-de-campos>>. Acesso em: 24 de jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- AUGUSTO DE CAMPOS. **Site Oficial**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/home.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BANDEIRA, Manuel. **Seleção em prosa e verso**. Rio de Janeiro: Olympio/MEC, 1971. p. 145.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya. 2010.
- BARTHES, Roland. **Aula**:13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo. SP: Perspectiva, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL no PISA 2015: **análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL no PISA 2015: **Sumário executivo**. Ministério da Educação. Inep, 2016.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 23 de set. 2018.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

CAMPOS, Augusto de. “**pontos-periferia-poesia concreta**”. In: CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006, p. 31-42.

CAMPOS, Augusto de. **Poesia Antipoesia Antropofagia & Cia**. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAMPOS, Augusto de. **Viva vaia: poesia 1949-1979**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: - **Vários escritos**. Rio de Janeiro. São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004. p. 169-191.

COELHO, Wanderley Elias; MELO, Iran Ferreira de; SUASSUNA, Lívia. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
FAMÍLIAS VIVEM DE FORMA DEGRADANTE EM LIXÕES DE CIDADES NO INTERIOR DE AL. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/01/familias-vivem-de-forma-degradante-em-lixoes-de-cidades-do-interior-de-al.html>>. Acesso em: 02 de mar. 2018.

FELCZAR, Eliton Fernando. **A modernidade líquida e a vida humana transformada em objeto de consumo. A pastoral em tempos de modernidade líquida**. São Paulo: n. 302, p. 3-12, 2015. Disponível em:
<<http://www.vidapastoral.com.br/artigos/atualidade/a-modernidade-liquida-e-a-vida-humana-transformada-em-objeto-de-consumo/>> Acesso em: 22 de set. 2018.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
IMAGEM POEMA. In: GOOGLE. Disponível em:<<https://www.google.com.br/search?q=imagem+das+p%C3%A1ginas+do+poema+de+mallarme&tbm>>. Acesso em: 11 de jan. 2018.

LEITURA Literária. In: **GLOSSÁRIO Ceale Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, [2017?]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em 26 de Jun. 2017. Verbete do Glossário. ISBN 978-85-8007-079-8.

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

LOPES, Márcia Plana Souza. **Palavra, voz e imagem**: a poética de Arnaldo Antunes. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Marcelo Ferreira. **Tipografia expressiva**: Augusto de Campos e os desenhos da poesia. 2008. 85. f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petropolis: Rio de Janeiro, Vozes. 2002. p. 9-30.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p.27.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOVIMENTO DOWN. **Síndrome de Down**: O que é. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em: 20 de set. 2018.

NEVES, Libério. **Pássaro em vertical**. In: AGUIAR, V (Coord.); ASSUMPÇÃO, S; JACOBY, S. Poesia fora da estante. 2. ed. Porto Alegre: Projeto CPL/PUCRS, 1996. p. 34.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PALAVRA CONCRETA. Disponível em: <https://videos.bol.uol.com.br/video/metropolis--augusto-de-campos-fala-sobre-concretismo-0402CC983762C4A14326>. Acesso em: 02 de abr. 2018.

PAULINO, Graça. **Intertextualidades**. São Paulo: Formato, 2005.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. – São Paulo: Cosac Naify, 2012.

POUND, Erza. **ABC da literatura**. In: CAMPOS, Augusto de (org). 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980. Os poemas. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana>. Acesso em 15 de março de 2018.

RESENDE, Eduardo. **Atividades para trabalhar sentimentos e emoções usando cores**. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2017/02/atividade-cores-emocional.html>. Acesso em: 10 de abr. 2018.

RESULTADOS DO BRASIL NO PISA. **Portal Inep**. 2016. Em: <<http://inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 02 de jan. 2018.

RICHE, Rosa Maria. **Leitura e Formação de docentes**: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria. (Org.) *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006, p. 107-123.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **Do reino da beleza à república do gosto**: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, Karylleila Santos; PINHO, Maria José de. (org.). *Ensino de língua e literatura – reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 81-92.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. – São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.