

Proposta de estudo de Poemas para a Educação Básica

Studying Poems in Basic Education

Nuciala Mognato Tureta



nuciala.tureta@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Carla Moreira da Cunha



carlamoreiracunha@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Mayelli Caldas De Castro



mayelli.castro@ifes.edu.br

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Resumo

Este artigo retrata uma prática de sequência didática sobre o gênero textual Poema, realizada com turmas do Ensino Fundamental e Médio, que teve como objetivo fomentar a compreensão de Intertextualidade a fim de ampliar a criticidade, estimular a escrita criativa e promover uma reflexão sobre os contextos sociais dos estudantes envolvidos. A metodologia usada sobre sequência didática e progressão de atividades seguiu o que propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os referenciais teóricos versaram sobre o que Koch e Elias (2024) e Koch (2012, 2022) afirmam sobre a intertextualidade; além de Mazzi (2011) acerca do que compreende a respeito da intertextualidade literária, como um fenômeno linguístico e discursivo; Rouxel (2013) para elucidar a interpretação de textos literários e sua forma de recepção; e Teixeira (2011) para retratar a análise linguística e sua contribuição na interpretação de texto. Destaca-se a interação entre textos como fundamental para a construção plurissignificativa, enfatizando a importância da análise contextual e das relações intertextuais na interpretação de textos. Como resultado, foram observadas produções criativas e interessantes a partir das rodas de leitura e da análise perceptiva dos poemas “José”, de Drummond, e “Drummundana”, de Alice Ruiz.

Palavras-chave: Sequência didática; Poema; Intertextualidade.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69049



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 11/11/2024

Aprovação do trabalho: 02/04/2025

Publicação do trabalho: 20/05/2025

AVALIADO POR:

Marihá Barbosa e Castro (Ifes)

Ilioni Augusta da Costa (Ifes)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

TURETA, N. M.; CUNHA, C. M. da; CASTRO, M. C. de. Proposta de estudo de Poemas para a Educação Básica. The Especialist, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 306–325, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69049.



Abstract

This article presents a teaching sequence practice on the textual genre "Poetry". The teaching practice was conducted and applied with elementary and high school students, aiming to foster the understanding of Intertextuality in order to enhance critical thinking, stimulate creative writing, and promote reflection on the social contexts of the students involved. The applied methodology about the teaching sequence followed what was proposed by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) concerning the logical progression of activities. This study is theoretically based on Koch and Elias (2024) and Koch (2012, 2022), considering what the authors state about intertextuality; in addition to Mazzi (2011), who addresses what literary intertextuality is concerned, as a linguistic and discursive characteristic; Rouxel (2013) helps us to elucidate the interpretation of literary texts and their form of reception; and Teixeira (2011) who portrays a linguistic analysis and its contribution to the interpretation of texts. The interaction between texts is highlighted as fundamental for creating multifaceted and semiotic meanings, emphasizing the importance of contextual analysis and intertextual relationships in text interpretation. As a result, creative and engaging productions emerged from the reading circles and perceptive analysis of the poems "José" by Drummond and "Drummundana" by Alice Ruiz.

Keywords: Teaching sequence; Poem; Intertextuality.

1. Introdução

Este artigo retrata um estudo exploratório com uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de aplicação de sequência didática, trabalhando o gênero textual Poema. É importante destacar, inicialmente, que um dos pressupostos que nos impulsionou a realizar este trabalho de propor uma sequência didática enfatizando o estudo de poemas, por meio de análise intertextual, com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram os resultados da avaliação da Educação Básica do ES, o PAEBES (2023), que se mostraram bem aquém do desejável. Observou-se, por exemplo, que apenas 50% dos estudantes participantes da prova souberam reconhecer o gênero de um texto. Além disso, também apenas 50% conseguiram reconhecer recursos estilísticos utilizados na construção de gêneros textuais diversos. Não podemos nos embasar somente nesses resultados para avaliar a capacidade de leitura e de compreensão textual dos discentes, mas eles já nos apontam algumas fragilidades na leitura e na escrita dos alunos do Espírito Santo.

É preciso destacar que esses resultados reverberam consequências em outras áreas do conhecimento, pois, segundo relatos que ouvimos dos professores de Matemática, por exemplo, os alunos demonstram fragilidades de leitura e entendimento também na resolução das questões dessa disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento que norteia a Educação Básica no Brasil, autodefine-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em seu bojo, quanto ao estudo de literatura, a BNCC orienta que no ensino fundamental, sobretudo nas séries finais, o estudante precisa inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo.

Já no que tange ao Ensino médio, no componente curricular de Língua Portuguesa, o documento aponta que o discente precisa analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades. Sobre esses pressupostos dos estudos literários, Rouxel (2013, p.153) reforça a BNCC quando diz que “O que está igualmente em jogo é a natureza da atividade intelectual: utilizar é sonhar com olhos abertos”, ou seja, é necessário que as aulas de língua portuguesa oportunizem aos alunos o contato com textos literários, já que estes permitem ter acesso a mundos diferentes do real, isto é, a imaginar situações e lugares promovendo o desenvolvimento da compreensão dos mais variados gêneros textuais.

Entretanto, leitura e compreensão de textos, cuja linguagem é predominantemente conotativa e, principalmente, intertextual, é um desafio para muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse entrave na leitura literária é notório a partir de momentos de leitura de poemas, por exemplo, em que os alunos se demonstram confusos ao tentar dar sentido aos termos e expressões figuradas. Há uma dificuldade em ultrapassar a linguagem explícita. Isso porque muitos desses estudantes apresentam um conhecimento de mundo e um repertório cultural limitado devido aos seus contextos sociais, além de não terem o hábito de ler textos poéticos fora da escola, visto que é um gênero textual mais incentivado à leitura dentro dos espaços escolares apenas.

Ademais, muitos poemas fazem uso de paródias e paráfrases para gerar maior expressividade, o que pode vir a ser mais um entrave para os discentes atribuírem sentidos mais profundos aos textos que trazem poesia. Mazzi (2011), em seu artigo intitulado “Intertextualidade e paródia”, afirma que a paródia é um tipo de intertextualidade autorreflexiva, muito explorada hoje como um dos modos da construção formal e temática dos textos. Assim, promover esse

contato com os alunos possibilita múltiplas leituras de um mesmo texto, o que permite maior desenvolvimento na capacidade interpretativa.

Dessa maneira, entende-se que a criação de uma sequência didática sobre Poemas, que contemplem a intertextualidade, pode possibilitar a compreensão da estrutura de textos poéticos e a linguagem conotativa inerente a eles. Além disso, como diz Mazzi (2011), a paródia é essencial para alcançar a evolução da capacidade leitora dos alunos e, a partir disso, poderemos engajá-los também num processo de escrita criativa, abordando temáticas das suas próprias experiências, por intermédio dos intertextos.

Vale destacar que, neste artigo, discutiremos sobre a prática da sequência didática desenvolvida, cujo público-alvo foram alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola situada no município de Ibiraçu, localizada ao norte do Espírito Santo, e alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola de tempo integral, localizada na cidade de Itapemirim, ao sul do mesmo estado. A diferença de faixa etária, série, contexto social e cultural foram fatores que determinaram diferentes metodologias e resultados.

Como referenciais teóricos para sustentação deste trabalho, apoiamo-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o desenvolvimento de uma sequência didática, sob o enfoque teórico metodológico do interacionismo sócio discursivo; Koch e Elias (2024) e Koch (2012, 2022) sobre a intertextualidade; Magalhães, Martins e Resende (2017) para discussão de interdiscursividade nos textos; Mazzi (2011) a respeito da intertextualidade literária, como um fenômeno linguístico e discursivo; Rouxel (2013) para refletir acerca da interpretação de textos literários e sua forma de recepção; e Teixeira (2011) para retratar a análise linguística e sua contribuição na interpretação de textos, inclusive Poemas.

Este artigo se constitui como estudo exploratório, de base qualitativa e com um viés de pesquisa participante, visto que reuniu elementos subjetivos e descritivos, a partir da proposta de uma sequência didática desenvolvida nas turmas de 8ºs anos e da utilização da ferramenta Webquest organizada para as turmas de 3ªs séries, com o envolvimento das docentes. A nossa observação de pesquisa é chamada de participante também porque mantivemos essa interação com os alunos selecionados, os afetando e sendo por eles afetados.

Este artigo foi dividido nas seguintes seções, respectivamente: Referencial teórico, Apresentação das Sequências Didáticas desenvolvidas e Considerações finais.

2. Referencial teórico

Nesta seção, abordaremos os caminhos teóricos que margeiam nossa pesquisa e subsidiam-na, a fim de mostrar a pertinência do objeto de estudo.

Em primeiro lugar, é importante destacar os aspectos do que é texto. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os textos são formas de cognição social que permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Muitos aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social.

Em segundo lugar, é importante entender o que é gênero textual. De acordo com Marcuschi (2008), gêneros textuais são fenômenos históricos, que organizam as atividades comunicativas de uma determinada comunidade, possuem características maleáveis, ou seja, não têm uma forma rígida; podem, inclusive, mesclarem-se uns com outros, ou seja, segundo o estudioso todos os textos comungam com outros textos.

Neste sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. Certamente, gênero pode ser isso tudo ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação (Marchuschi 2008, p. 149).

Ainda, o estudioso acrescenta que, na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (Marchuschi 2008, p. 154).

Em geral, Marchuschi (2008) afirma que damos nomes aos gêneros usando um desses critérios: 1. forma estrutural (gráfico; rodapé; debate; poema); 2. propósito comunicativo (errata, endereço) 3. conteúdo (nota de compra; resumo de novela); 4. meio de transmissão (telefonema, telegrama, e-mail); 5. papéis dos interlocutores (exame oral, autorização); 6. contexto situacional (conversação espontânea, carta pessoal). Ele também discute sobre os gêneros literários, os quais ele categoriza em: lírico, narrativo e dramático, e essa divisão se dá por características específicas de cada um.

Assim sendo, nossa prática contou com o gênero textual Poema, um gênero lírico, por ser um texto carregado de lirismo, ou seja, carregado de expressão subjetiva de emoções, sentimentos e estados interiores do eu lírico ou "voz poética", que fala diretamente para o leitor ou interlocutor em um tom intimista e pessoal. O poema é um desses gêneros capazes de gerar intercomunicação, já que é carregado de subjetividade advinda das leituras do mundo que o autor faz.

Pinheiro (2018) discute que de todos os gêneros trabalhados no espaço escolar, a poesia é o menos prestigiado, porque há um distanciamento entre a poesia e o leitor. Isso se deve ao fato de o ensino com o poema na rotina escolar ser embasado, na maioria das vezes, apenas em questões gramaticais e teóricas, que não favorecem o diálogo do leitor com os conteúdos do texto literário, ou seja, não abrange a compreensão dos alunos acerca do texto.

Outro ponto discutido pelo professor são os desafios de se trabalhar com esse gênero em sala de aula, pois muitos discentes não sabem interpretar os poemas e prendem-se apenas a sua leitura de forma pragmática. Segundo o autor, ainda, é necessário que o docente tenha um amplo repertório de leituras e seja habilitado para utilizar metodologias capazes de dar significado à voz poética dentro da experiência de vida do aluno, a fim de que o encontro efetivo com o texto escrito seja marcado pelo prazer e pela reflexão.

Pinheiro (2018) também esclarece que isso não significa exigir que o professor seja um erudito, mas sim que apresente um nível mais profundo de leitura para que possa trabalhar certos temas ou significações mais abrangentes da linguagem poética. Dessa forma, ao estudante será oportunizado "experienciar" efetivamente os poemas, inclusive, tendo espaço para observar seus aspectos intertextuais, desenvolvendo assim sua capacidade de interpretação.

Cabe aqui, neste segundo momento, esclarecer o que de fato é a intertextualidade presente nos textos, pois isso implica em o discente conseguir atingir as camadas mais profundas

no momento de interpretar um poema. Conforme Koch (2022, p.59) afirma “Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se põe”, ou seja, isso é a Intertextualidade, um texto composto por uma variedade de elementos, como diferentes tipos de informação, estilos, vozes e influências.

Ainda sobre a intertextualidade, Mazzi (2011) acrescenta que a própria cultura é um jogo intertextual e que as associações ocorrem livremente e independem da vontade do leitor, e podem independe da intenção do autor. Por isso, trazer essa abordagem para a sala de aula é importante, pois desenvolve a criatividade e a interpretação de textos literários e permite aos alunos espaço para fruição, imaginação, dedução, debate e reflexão sem comprometimento com uma única “resposta correta” do que o texto literário propõe. Ela ainda acrescenta que, por meio da intertextualidade, a leitura das obras literárias sofre uma transformação, destacando que a principal característica consiste na multiplicidade de seus significados, ou seja, os educandos poderão ampliar suas análises, muitas vezes limitadas por escassez de repertório no que diz respeito à literatura, mais especificamente, à poesia.

Koch (2022, p.60) acrescenta que a intertextualidade, na perspectiva da Análise do Discurso, se denomina Interdiscursividade. Isso porque segundo Maingueneau “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma posição” (apud KOCH, 1976, p.39). Também Pêcheux escreve que um discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio (apud KOCH, 1969).

Portanto, percebe-se que nenhum texto é completamente novo ou isolado; em vez disso, todo discurso está conectado a outros discursos que o precedem se materializando nos textos. Dessa forma, o processo discursivo é visto como um fluxo contínuo e interconectado, onde cada novo discurso se estabelece com base em discursos que o antecedem. Saber desses conceitos é primordial para se iniciar a leitura de qualquer gênero discursivo, inclusive de poema.

Por fim, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 41) reforçam que “O processo discursivo traz à lume a heterogeneidade dos textos. A rigor, não há pureza ou singularidade neles. Eles são constituídos em uma continuidade discursiva [...]”.

Em terceiro lugar, além dos aspectos interdiscursivos e intertextuais, é necessário se levar em consideração, para se compreender poemas, os seus aspectos linguísticos. Para Teixeira (2011), o ensino de gramática, assim como a prática de análise linguística estão relacionados a diferentes concepções de linguagem. A primeira está associada a um sistema inflexível e invariável; a segunda está voltada a uma concepção interativa, já que a língua é uma “[...] ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes” (Teixeira, 2011, p. 168). A autora acrescenta, ainda, que há de existir sempre uma fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas realizadas. Portanto, analisar e levar em conta as escolhas lexicais, a estrutura e a organização dos poemas farão com que a leitura do educando seja mais abrangente.

Por fim, Rouxel (2013) nos orienta sobre como ler poemas e desenvolver essa prática nas salas de aula. Ela diz que, para o Ensino Fundamental, interpretar um texto literário nem aparece nos documentos oficiais, restringe-se, meramente, a “desenvolver a capacidade de ler” e fazer o discente gostar de ler. Já para o Ensino Médio, a autora diz que “a interpretação é apresentada como a fase de conclusão da leitura analítica, fase que sucede à observação metódica dos elementos constitutivos do texto” (Rouxel, 2013, p.153).

A estudiosa ainda destaca que a leitura de poemas apresenta uma complexidade particular em comparação com outros gêneros literários, visto que frequentemente utilizam uma linguagem mais densa e carregada de significados múltiplos, o que pode tornar a sua interpretação um desafio tanto para alunos quanto para professores. Enfatiza ainda que a abordagem pedagógica deve reconhecer e valorizar essa complexidade, ao invés de simplificá-la excessivamente.

Por isso, em contextos educacionais, a leitura de poemas não se deve focar apenas em aspectos técnicos ou formais, como métrica, rima e estrutura. Segundo ela, essa abordagem didática é comum especialmente em níveis iniciais de escolaridade, onde há uma ênfase em identificar e analisar elementos técnicos do poema. Rouxel (2013) reforça que essa ênfase na utilização didática pode reduzir a riqueza interpretativa que os poemas oferecem. Assim, a interpretação subjetiva é fundamental para uma experiência mais rica e pessoal da leitura do poema. Ainda argumenta que os alunos devem ser incentivados a explorar suas próprias interpretações e respostas emocionais aos poemas. A leitura subjetiva permite uma conexão mais profunda com o texto, possibilitando que os alunos desenvolvam uma apreciação mais completa e pessoal da obra poética.

Nota-se, portanto, que para uma sequência didática sobre Poemas alcançar seus objetivos, conforme orienta a BNCC, é indispensável levar em consideração os aspectos Intertextuais e os Aspectos Literários que os compõem.

3. Apresentação das Sequências Didáticas

Este estudo relata duas experiências, uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio, ambas estão de acordo com as práticas utilizadas em sala de aula, seguindo a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca da sequência didática, os quais afirmam que a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas e estruturadas, de uma forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Todas essas etapas serão detalhadas a seguir.

Inicialmente, o professor conduz uma apresentação oral sobre o tema da sequência didática, neste caso o gênero poema e a intertextualidade. A partir disso, segue-se a produção inicial, um primeiro texto escrito pelo estudante que serve para o professor **diagnosticar as competências já desenvolvidas** e os principais obstáculos enfrentados pelos alunos. Essa etapa também permite ao professor ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Além disso, define o significado de uma sequência didática para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Já os módulos são constituídos por várias atividades ou exercícios que oferecem os instrumentos necessários para a compreensão do gênero proposto, pois as suas características são trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada.

No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados, uma vez que esta etapa também serve como fase diagnóstica para o professor para poder elaborar os módulos. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Segundo os estudiosos supracitados, um trabalho escolar, sob o viés de uma sequência didática, precisa ser desenvolvido sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos, e este é o caso do gênero aqui selecionado.

Antes de iniciar a apresentação das duas práticas, vale ressaltar que o gênero escolhido, o Poema, é um gênero literário lírico que, conforme debatido nos parágrafos anteriores, permite uma abordagem linguística e textual rica e abrangente, pois oportuniza aos alunos espaço para reflexão, debate, exposição da subjetividade e análise da linguagem lírica/literária.

a. Experiência em sala de aula com turma do 8º ano do Ensino Fundamental

A sequência de aulas sobre *Intertextualidade em Poemas*, aplicada em turma do 8º ano de uma escola estadual de Ibiracatu – ES, contou, no primeiro momento, com uma Apresentação Inicial na qual foi exposta aos alunos as atividades que eles desenvolveriam. Depois, ainda como Apresentação Inicial, os alunos tiveram contato com o poema “Drummondiana”, de Alice Ruiz, e o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, textos os quais foram selecionados para esta sequência didática. Os alunos realizaram individualmente a leitura dos poemas, de forma silenciosa. Em seguida, foi aberto um espaço para ouvi-los, a fim de observar se eles tinham percebido alguma relação entre os textos, e perceberam. Ao lerem estes versos de *Drummondiana*: “E agora maria? / o amor acabou/ a filha casou/ o filho mudou/ teu homem foi pra vida/ que tudo cria/ a fantasia/ que você sonhou/ apagou/ à luz do dia/ e agora maria?/ vai com as outras/ vai viver/ com a hipocondria”, os alunos foram destacando pontos de diálogo entre os textos. Destacaram a estrutura da pergunta apenas trocando o nome “José” por “Maria. Também notaram que o título do poema de Alice Ruiz se parecia com o sobrenome Drummond. Ao serem indagados sobre os possíveis motivos da escolha dos nomes “Maria” e “José” e se havia alguma relação, disseram que ambos são nomes comuns, que “muita gente tem”.

Um bate-papo informal sobre essas impressões deles, suas deduções, suas emoções, suas compreensões e suas percepções foi essencial para irem percebendo elementos intertextuais que é o foco deste artigo. Assim, foi construída com eles a sistematização do que é um Poema e suas características linguísticas, literárias e estruturais e, também, o conceito de Intertextualidade, que, conforme Koch (2012) reforça, é essa interação entre textos em que múltiplas vozes e referências se cruzam.

A partir disso, a etapa seguinte da sequência (a Produção Inicial) foi realizar uma pesquisa. Os estudantes foram até a Biblioteca (espaço onde também ficam os *chromebooks* da escola) a fim de pesquisarem, na internet, informações sobre a Ditadura Militar no Brasil e a Segunda Guerra Mundial.

Essa pesquisa se fez necessária porque o poema “José” (que é base do poema “Drummundana”) foi publicado originalmente em 1942, período de guerra mundial e ditadura no Brasil. Portanto, para compreender o sentimento de solidão e abandono do indivíduo, a sua falta de esperança e a sensação de que estava perdido na vida, sem saber que caminho tomar, presentes no texto, é necessário entender esse cenário histórico. Nos versos, por exemplo, “*você que é sem nome, / que zomba dos outros, / você que faz versos, / que ama, protesta? / e agora, José?*”, nota-se como, em um contexto de guerra, o sentimento de impotência e invisibilidade era evidente a ponto de um trabalho como o de um poeta que fala de amor, sentimento oposto à guerra, não ter relevância. Assim, as pesquisas sobre esses aspectos citados de forma sintetizada são necessárias para que os estudantes possam ter uma profundidade maior da compreensão do poema lido.

Antes de iniciarem a pesquisa, os alunos foram orientados sobre a importância da pesquisa, pois partimos da ideia de Paulo Freire, o qual afirma que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1921).

Sobre a importância dos conhecimentos prévios e do mundo como elementos textuais indispensáveis para o processo de leitura e reconhecimento de intertextualidade, Koch (2024) acrescenta que os processos de organização global dos textos assumem importância particular às questões de ordem sociocognitiva, que envolvem, evidentemente, o acesso ao conhecimento prévio.

Assim sendo, a turma foi dividida em dois grupos (um deles pesquisou sobre a Ditadura no Brasil, e o outro sobre a Segunda Guerra Mundial), pois, como já mencionado, consideramos que o conhecimento de mundo acerca desses dois momentos históricos é imprescindível para que os discentes possam ter uma leitura mais profunda das camadas que o texto apresenta.

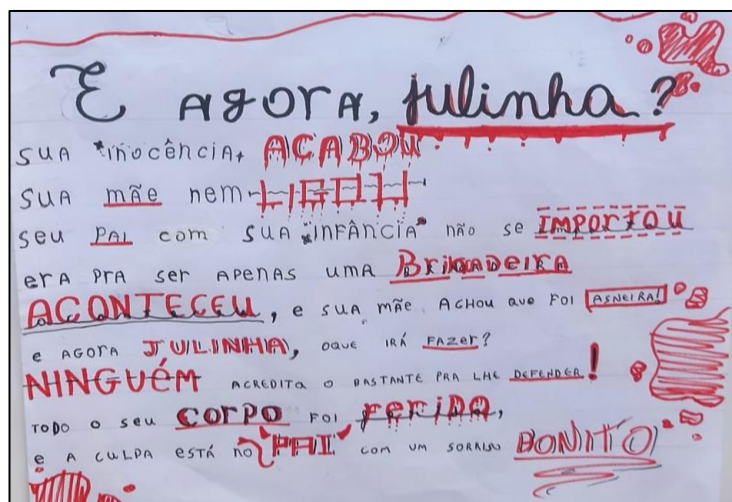
Após uma aula dedicada a anotações realizadas por meio da pesquisa, foi feita uma roda de conversa, na aula seguinte, sobre os impactos sociais, culturais, políticos e econômicos da Guerra e da Ditadura, o que chamamos aqui de “Módulo 01” da sequência. Após esse momento, retomamos com os poemas já lidos e, dessa maneira, mais informações puderam ser compreendidas pelos alunos a respeito dos poemas.

Iniciamos então um processo de comparação entre os textos “Drummundana” e “José”, havendo, assim, uma sistematização aprofundada do que é paródia/intertextualidade (este foi o “Módulo 02” da sequência).

Para a produção final, foi apresentada uma proposta de escrita de paródia do poema de Drummond, que levasse em conta os contextos sociais do próprio estudante. A intenção dessa etapa foi estimular que falassem de seus conflitos, desafios e vivências dentro e fora da escola, isso com base no que Koch (2024) afirma sobre textos e sua importância social. Para a estudiosa, os textos estruturam universos de conhecimento social relevante: por isso é que se pode dizer, de uma perspectiva socioconstrutivista, que textos são modelos sobre mundos, isto é, sobre complexos de estado de coisas estruturados e selecionados sob dada perspectiva. Em outras palavras, é por meio de textos que tais mundos são criados. Ainda acrescenta que certos aspectos da realidade social são criados por meio da representação dessa realidade e só assim ganham validade e relevância social. Nessa aula, também foi discutido sobre como tornar a linguagem mais expressiva em poemas: uso de conotações, rimas, métrica e recursos visuais, segundo Rouxel (2013).

Abaixo, na Figura 1, segue exemplo de um dos textos produzidos por uma aluna do 8º ano do EF.

Figura 1: Texto produzido por uma aluna do 8º ano do EF.



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Nesse texto, é possível notar recursos visuais além dos verbais, utilizados para compor o poema da aluna. A educanda surpreendeu ao inserir esses elementos por conta própria, demonstrando autonomia e muita subjetividade. É possível notar que há também traços contextuais ressaltados por Koch (2023), tais como a relação paterna e a maneira como a mãe a enxergava com descrédito diante dessa relação. Isso traz à tona aspectos da interdiscursividade,

já que, conforme Maingueneau (2006) aponta, quando um discurso, ao se constituir, recorre a enunciados de outros discursos, integrando-os e ressignificando-os de acordo com suas próprias finalidades e intencionalidades, temos a interdiscursividade, e a aluna traz no seu texto a voz de uma mãe negligente e de um pai abusivo para compor seu poema, explorando esses discursos, os quais dialogam e se relacionam com o dela, criando uma multiplicidade de sentidos que vão além de suas fronteiras originais. Porém, devido ao escopo deste artigo, essa análise discursiva mais aprofundada será objeto de estudo para uma posterior publicação e não será aprofundada neste artigo.

Além disso, é importante levar em consideração, para análise desse texto, o que Koch (2023) retrata sobre semiótica. Segundo a autora, o estudo da linguagem vai além da linguagem verbal e abrange **todas as formas de expressão que constroem sentido**: imagens, sons, cores, gestos, formatos etc. Ela diz que esses recursos visuais nos permitem compreender a linguagem não apenas como um sistema de signos, mas como um processo dinâmico de produção e interpretação de significados, mediado por contextos sociais e culturais. Seguindo essa ideia de Koch, podemos perceber o quanto essa etapa garantiu espaço para uma escrita criativa, crítica, repleta de recursos multissemióticos, e que dialoga com os diferentes contextos vividos pelos estudantes. Os elementos multissemióticos destacaram-se no poema, levantando uma hipótese de problemática supostamente sofrida pelo eu lírico: o abuso sexual. Vale lembrar que foi orientado aos alunos, como dito anteriormente, que realizassem um texto sobre suas vivências e contextos sociais, por isso, esse poema chamou bastante atenção. A cor vermelha nas palavras em caixa alta “ACABOU, IMPORTOU, BRINCADEIRA, ACONTECEU, CORPO FERIDO, PAI” nos leva a deduzir que a voz poética usada pela aluna relaciona o pai à violência sofrida. Além disso, a palavra “pai” está acompanhada de um par de chifres, fazendo referência ao diabo, ou seja, a algo maléfico, conforme crença popular. A discente ainda enfatiza o vermelho em torno do texto, às margens do poema, o que nos leva a depreender também intensa dor e sofrimento por parte do eu lírico. Sabemos que não se pode confundir o autor de um texto com a voz poética do eu lírico, porém considerando todo o percurso da sequência didática desenvolvida, um olhar atento a essa aluna se fez necessário.

Finalizando a etapa de produção dos poemas como o que vimos no exemplo acima, os textos foram lidos com olhar muito atento às temáticas escolhidas pelos estudantes, porém aspectos da linguística e dos recursos poéticos também ganharam espaço para a análise e

reescrita. A partir das considerações feitas em cada texto, essa produção final desta sequência didática foi reescrita em folha A4 para os poemas produzidos serem declamados e expostos em um dos murais da escola.

Diante de cada etapa exposta acima, percebemos como o trabalho com texto poético pode oportunizar diálogos e debates relevantes para o desenvolvimento integral dos estudantes, além de desenvolver a capacidade interpretativa mais aprofundada dos textos. Freire (2011) enfatiza que “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (Freire, 2011, p. 27).

Portanto, percebe-se o quanto o espaço e a organização das etapas desta sequência didática contribuíram para que esse “adentramento” se consolidasse já que, nas produções textuais dos alunos, as discussões feitas sobre linguagem poética, estrutura de poemas e intertextualidade se concretizaram em suas produções através das escolhas feitas por cada um.

b. Experiência em sala de aula com a 3ª série do Ensino Médio

Esta segunda experiência com a mesma Sequência Didática, porém com adequações à faixa etária e ao contexto escolar distinto, foi desenvolvida com o 3º ano do Ensino Médio de uma escola localizada no município de Itapemirim - ES, e organizada em formato de *webquest*¹, ferramenta criada para fins de trabalho de pesquisa com a utilização de recursos da internet, segundo seu criador, Bernie Dodge (2014).

O uso desse recurso tecnológico visou despertar o interesse, a interatividade e a proximidade com o público jovem. Inicialmente, foram apresentados aos estudantes os textos “José”, de Drummond; e “Drumundana”, de Alice Ruiz, que acessaram a *webquest*, cujo link foi disponibilizado no *blog* (Jptematica) de um *e-mail* utilizado pela escola para esses fins. Entretanto, antevendo situações adversas e inusitadas, como alunos sem *Chromebooks* ou com *Chromebooks* sem bateria, foram providenciadas algumas cópias para distribuição.

¹ A *Webquest* é uma ferramenta que pode auxiliar o professor e fazer com que o aluno adquira uma certa autonomia no aprendizado, pois é um modelo extremamente simples e rico para (re) dimensionar o processo educacional, com fundamento em aprendizagem cooperativa e processos baseados na construção do saber e não exige *softwares* específicos além dos utilizados para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. Isso faz com que seja muito fácil usar a capacidade instalada em cada escola, sem restrição de plataforma ou soluções, centrando a produção de *WebQuests* na metodologia pedagógica e na formação de docentes.

Disponível em: <https://sites.google.com/view/terceira-gerao-do-modernismo/principais-escritores>

A primeira ação foi a organização circular da sala de aula, com base didático-pedagógica, que retira a figura de destaque do professor e promove a participação de forma igualitária e afetiva. Organizada a sala, foram feitas as leituras dos poemas supracitados. É inquestionável e imprescindível destacar para fins de justificar o trabalho feito, a máxima Freiriana, a qual reforça que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, visto que os estudantes carregam em si suas vivências. Assim, conforme Freire, eles não leem e não tomam posse desses poemas como se fossem meramente receptores, ou pior, receptáculos, trazem um “mundo” em seu bojo, antes de tudo. Dessa forma, criam e recriam também.

O primeiro poema direcionado à leitura foi o de Drummond, *José*, e um dos alunos se propôs a lê-lo. Logo após, ao ser apresentado o poema de Alice Ruiz, *Drummundana*, uma outra aluna quis declamá-lo.

Em seguida, foram solicitados que se pronunciassem a respeito do que entenderam ou o que perceberam lendo o primeiro texto e se havia algum contato entre ambos os poemas. Alguns estudantes manifestaram-se, a maioria, mas nem todos, dizendo ora que não compreendiam muito, ora que achavam triste. Neste momento, foram feitas algumas observações a respeito do contexto histórico (Segunda Guerra Mundial e Ditadura no Brasil) em que Drummond produziu seu poema e das características pertinentes à Segunda Geração Modernista da poesia no Brasil.

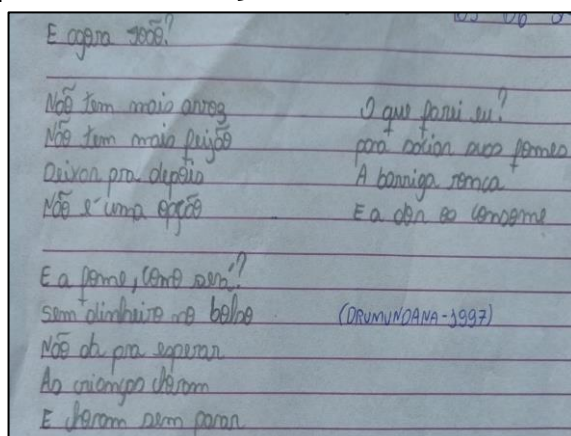
Nesse momento, alguns alunos novamente se manifestaram, fazendo inferências a respeito das suas leituras. Uma aluna verbalizou que achou o “eu lírico” “um pouco deprimido”. Outro citou os versos: “Mas você não morre, você é duro, José!” e disse que ele, no fundo, tinha esperança. E outras elucubrações surgiram, como confundirem o José, personagem do poema, com o próprio autor. Um deles disse: “Esse Drummond parece triste paca, professora!”

A partir disso, os estudantes assistiram a dois vídeos, um sobre a prosa da segunda geração modernista e outro sobre a poesia desse mesmo período literário. Neste momento, foi feita a sistematização do que é paródia, considerando os pressupostos de Koch (2012), a qual afirma que as paródias é uma forma de intertextualidade que subverte ou recria um texto anterior, alterando seu significado ou dando-lhe um tom humorístico, crítico ou irônico. Ainda, reforçou-se com os alunos que a paródia, segundo a estudiosa, pode se apropriar de características de outros textos, transformando-as para provocar reflexão ou crítica social, sendo uma ferramenta poderosa para provocar o leitor a questionar valores e percepções. Feita essa explanação e relacionando-a às

discussões feitas anteriormente com os estudantes, eles fizeram as produções de suas tarefas: uma paródia do poema *José*. Posteriormente, realizou-se uma análise sucinta do poema original, contemplando suas percepções pessoais. Além disso, foram destacados traços do Modernismo e, a partir dessa abordagem, cada educando pôde produzir um mapa mental ou um resumo a respeito desse período literário.

Houve algumas resistências na construção das paródias, alguns disseram que não saberiam fazer, mesmo tendo sido explicado o que era e demonstrado alguns exemplos em aulas anteriores, outros acharam que a paródia teria que ser uma música. Argumentou-se, dizendo que todos seriam capazes, que teriam a liberdade de mostrar a sua criatividade. No final, quase todos fizeram, apenas um aluno não quis participar. Destacamos uma das produções elaboradas, por meio da Figura 2.

Figura 2: Texto produzido por uma aluna da 3ª série do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

No poema acima destacado, a aluna trocou o “José” por “João”, mas fez o mesmo tipo de interlocução: “E agora, João?”. O uso da mesma forma desse verso demonstra a presença da intertextualidade com Drummond e Ruiz. Nessa produção artística, percebemos que há uma preocupação com a realidade social daqueles que vivem na linha da pobreza, passando fome ou insegurança alimentar. Segundo ela, a ideia de que havia um desespero, tanto no poema de Alice Ruiz como no de Drummond, fez com que ela pensasse nesse tipo de situação social de pobreza e escassez, isso demonstra que, como afirma Koch (2023), os signos surgem de formas variadas, a depender da leitura e da interpretação de cada um dos estudantes.

Os estudantes contemporizaram sobre o que entendiam nas leituras efetivadas e produziram seus textos, de forma intrigante, pois a maioria abordou temáticas de vulnerabilidade

social. Podemos dizer que essas produções são bem freirianas, pois fazem a leitura de mundo, primeiramente; o que se observou nos poemas dos discentes transcende as palavras do poeta. De forma geral, os estudantes foram falantes e participativos, demonstrando habilidades de reflexão que surpreenderam. Devido à maturidade dos estudantes (pelo menos a maioria) foi um trabalho de engajamento entre alunos e professor.

Considerações finais

Após o desenvolvimento da sequência didática apresentada, no Ensino Fundamental e Médio, percebeu-se que a leitura de Poemas, organizada em etapas, com espaço de tempo adequado e com teorias que fundamentam esse trabalho literário, pôde se tornar um vetor de desenvolvimento dos alunos em indivíduos mais críticos, mais perspicazes e atentos; conseqüentemente, em estudantes mais proficientes na compreensão textual e na escrita subjetiva, com mais facilidade de aprendizagem.

Em nosso círculo de professores, em ambas as escolas em que as sequências foram desenvolvidas, há um consenso a respeito da dificuldade da maioria dos estudantes em ler e interpretar simples textos ou enunciados de questões, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essa realidade é diagnosticada por intermédio de atividades escolares cotidianas e, também, pelos resultados das avaliações internas e externas realizadas, como o PAEBES.

Percebeu-se que a metodologia da sequência didática, contemplando a intertextualidade em Poemas, foi eficiente para ampliar a capacidade de compreensão do texto e oportunizar uma aproximação com a literatura e a escrita criativa, tanto no município de Ibiraçu, norte do estado, quanto no município de Itapemirim, no sul do estado. Ademais, trouxe uma perspectiva de diálogo sobre inúmeros problemas, tais como violências diversas, racismo, xenofobia, misoginia e assédios que os estudantes enfrentam em suas vidas e que podem afetar o processo de aprendizagem, o que mobilizou e possibilitou o senso crítico.

Um dado relevante observado em relação à abordagem dos estudantes e a sua produção escrita se deu de forma diferente em cada nível escolar. As produções feitas pelos estudantes dos 8ºs anos tiveram um caráter mais intimista e subjetivo. Em se tratando do EM, suas escritas adotaram posturas mais maduras e de cunho social.

Outro fator de diferenciação entre ambos os níveis foram as questões da escrita em si, ou seja, a ortografia. No EM, houve poucos problemas a esse respeito; ao passo que no EF, o número de inconsistências na escrita teve mais incidências.

Por fim, embora tenha havido muitos aprendizados por meio deste trabalho, ficou perceptível que entender e usar a linguagem figurada nas produções poéticas ainda se mostra uma dificuldade e, talvez, até um desafio, para grande parte dos estudantes, apesar de ter havido uma evolução nessas habilidades. Além disso, um outro desafio encontrado foi a lacuna do hábito de leitura por parte do corpo discente, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Por conseguinte, é necessário que haja mais trabalhos sobre como desenvolver essa capacidade leitora e criativa e mais práticas com metodologias que oportunizem aos alunos momentos de pesquisa, debate, escrita, reescrita e valorização das atividades desenvolvidas, a fim de mitigar as lacunas de compreensão textual e escrita existentes na rede estadual de ensino do ES.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todas as três autoras participaram do planejamento e redação do presente manuscrito. Carla Moreira da Cunha realizou a prática da sequência didática no 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no município de Itapemirim – ES, na qual se baseia a seção 3.2 por ela redigida e, posteriormente, revisada pela professora Mayelli Caldas De Castro e reescrita pelas três autoras. Nuciala Mognato Tureta realizou a prática da sequência didática no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Ibirajuba-ES, na qual se baseia a seção 3.1, também revisada pela professora Mayelli Caldas De Castro e reescrita por Nuciala Mognato Tureta. Todas as autoras contribuíram com as demais seções, seja por meio de revisão, de redação de alguns excertos ou de seções inteiras.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados utilizados que apoiam as conclusões deste estudo são os textos produzidos pelos alunos e fazem parte do acervo das professoras pesquisadoras e constam no corpo do texto. Além disso, foi utilizada uma plataforma para registros de informações de alunos e professora durante o desenvolvimento da sequência didática na 3ª série do Ensino Médio, cujo link abaixo inserido também está no corpo do artigo: <https://sites.google.com/view/terceira-gerao-do-modernismo/principais-escritores>

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Marihá Barbosa e Castro (correções obrigatórias)

O artigo é interessante, bem escrito e relevante. Há pouquíssimos problemas de correção gramatical a serem resolvidos, os quais listo aqui para que os autores possam corrigi-los:

- Na página 3: se "fazendo uso de intertextualidades" for uma característica da linguagem de alguns textos, trocar por "intertextual";
- Na página 7: há uma repetição de "pois" que pode ser evitada em "pois desenvolve a criatividade e a interpretação de textos literários, pois permite aos alunos espaço para fruição";
- Na página 10: trocar "exposto" por "exposta", em "foi exposto aos alunos a sequência de atividades";
- Na página 11: trocar "conceito de Intertextualiidade" por "conceito de Intertextualidade";
- Na página 13: há uma repetição em "tais como como a relação paterna";
- Na página 16: não há vírgula em "do que entenderam ou, perceberam";
- Na página 16: No trecho há uma paragrafação acidental após "José": "E outras elucubrações surgiram, como confundirem o José, / personagem do poema".

✓ **Avaliador 2:** Ilioni Augusta da Costa (correções obrigatórias)

O estudo reflete sobre a importância de se estimular o pensamento crítico na formação discente, por meio da observação e análise dos fatos cotidianos no contexto em que se está inserido. Desse modo, o trabalho contribui para a leitura em um nível além da superfície do texto e também para o incentivo da escrita criativa e reflexiva, tendo como base o trabalho com o gênero discursivo poema, em sua plurissignificação, com destaque ao fenômeno da intertextualidade. A Sequência Didática (SD) propõe atividades que atendem aos objetivos da pesquisa, tais como a ampliação da criticidade, o estímulo à produção de escrita criativa e o incentivo à reflexão sobre a realidade com a qual os estudantes convivem. O artigo atende aos requisitos da Revista para publicação, atualizando práticas pedagógicas, de forma clara e objetiva, por meio da proposta de uma SD, com a descrição das etapas que a constituem; poderia, no entanto, detalhar mais e avaliar a participação dos alunos no desenvolvimento dos trabalhos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. 2018.

CAED. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoespiritossanto.caeddigital.net>

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3ª ed. S. Paulo, Martins Fontes: 2006.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 19 ed. São Paulo: Cortez. (Coleção polêmicas do nosso tempo v.4). 1982.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Quo Vadis?** (Textlinguistics: Quo vadis?). (Universidade Estadual de Campinas), 2001.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. 10ª ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; Cavalcante, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Izabel. MARTINS, André Ricardo. RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. 2006. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírío Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições. 181p.

MAZZI, Maria Gloria Cusumano. **Intertextualidade e paródia**. Revista Araticum. v.3, n.1, 2011.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão textual**. São Paulo. Ed. Parábola Editorial, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 93-105, 2018.

ROUXEL, Annie. **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade**. In: LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia. (Org) **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial. 2013.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Ensino de gramática e análise linguística**. Revista Ecos. n. 11. Dez, 2011, p.163-173.