

A multimodalidade na leitura de poesia e a escrita criativa na sala de aula

The multimodality of reading poetry and its creative writing in the classroom

Erick Cavalcante Sierpe



esierpe33@gmail.com

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

Martina Martinelle



martina.martinelle1@educador.edu.es.gov.br

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

Nelson Martinelli Filho



nelsonmfilho@gmail.com

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

Resumo

A sequência didática apresentada, neste artigo, buscou expor os alunos ao maior número possível de poemas, enfatizando desde o princípio a perspectiva da produção textual, tendo como objetivos gerais estimular a apreciação pelo gênero textual poema, desenvolvendo a sensibilidade estética do educando, e aprimorar a habilidade de escrita poética autoral. Os textos abordados variaram desde o soneto ao slam, a fim de não restringir o debate a aspectos da linguagem escrita, tampouco a aspectos de uma única tradição. A sequência teve como alvo turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio, de modo que cada professor a adaptou às demandas particulares da respectiva etapa. De forma detida, foram dadas orientações de escrita criativa aos estudantes para que pudessem elaborar seus próprios poemas com consciência e mais autonomia em relação à pluralidade de assuntos, formas e modalidades. A metodologia utilizada foi a sequência didática de Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B., (2004, p. 96). Como referencial teórico, abordamos estudos de Antonio Candido (2004), quanto à importância da literatura para o ser humano; Angela Paiva Dionísio (2007) (2011), ao abordar aspectos relevantes de multimodalidade na sala de aula; e tanto Luiz Antonio de Assis Brasil (2015) quanto María Teresa Andruetto (2012), na abordagem da escrita criativa; Neide Luzia de Rezende (2018), no que se refere à importância da leitura e da escrita, Angela Kleiman (2009), Alba Maria Perfeito (2002) e Adriana Pastorello Buim Arena (2009) e Guilherme Rocha Duran (2009), sobre o entendimento das associações de autor e leitor e a perspectiva interacionista. Ao final do processo, observou-se que os alunos mais participativos na entrega de poemas autorais deram-se no Ensino Fundamental, assim como na oralidade em diálogo com os textos das aulas.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69113



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 15/11/2024

Aprovação do trabalho: 02/04/2025

Publicação do trabalho: 20/05/2025

AVALIADO POR:

Mariana Passos Ramalhete (Ifes)
Sônia Margarida Ribeiro Guedes (UnB)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

SIERPE, E. C.; MARTINELLE, M.; MARTINELLI FILHO, N. A multimodalidade na leitura de poesia e a escrita criativa na sala de aula. *The Specialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 186–213, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69113. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/69113>.



Palavras-chave: Escrita criativa; Poema; Multimodalidade.

Abstract

The didactic sequence presented in this article sought to expose students to as many poems as possible, emphasizing from the beginning the perspective of textual production, with the general objectives of stimulating appreciation for the textual genre of poem, developing the student's aesthetic sensitivity, and improving the ability to write original poetry. The texts discussed ranged from sonnets to slams, in order not to restrict the debate to aspects of written language, nor to aspects of a single tradition. The sequence was aimed at 9th grade classes in Elementary School and 2nd grade in High School, so that each teacher adapted it to the particular demands of the respective stage. In detail, creative writing guidelines were given to students so that they could write their own poems with awareness and more autonomy in relation to the plurality of subjects, forms, and modalities. The methodology used was the didactic sequence of Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B., (2004, p. 96). As a theoretical framework, we approached studies by Antonio Candido (2004), regarding the importance of literature for human beings; Angela Paiva Dionísio (2007) (2011), when addressing relevant aspects of multimodality in the classroom; and both Luiz Antonio de Assis Brasil (2015) and María Teresa Andruetto (2012), in the approach to creative writing; Neide Luzia de Rezende (2018), regarding the importance of reading and writing, Angela Kleiman (2009), Alba Maria Perfeito (2002) and Adriana Pastorello Buim Arena (2009) and Guilherme Rocha Duran (2009), on the understanding of the associations of author and reader and the interactionist perspective. At the end of the process, it was observed that the most participatory students in the delivery of authorial poems occurred in Elementary School, as well as in orality in dialogue with the texts of the classes.

Keywords: Creative writing; Poem; Multimodality.

1. Introdução

O contato com a literatura é de suma importância. Paulo Franchetti defende que, além de fonte de prazer e conhecimento, ela “[...] é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro”, sendo também “uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma” (Franchetti, 2009, p. 9). Além disso, este trabalho parte do princípio de que a literatura apresenta diversos benefícios ao ser humano, tais como: estimula o pensamento crítico, quando o leitor observa falas e atitudes contraditórias em uma história; aguça sua reflexão de temáticas sociais, ao identificar como, às vezes, uma pequena ação diária de muitas pessoas interfere negativamente na sociedade; melhora a capacidade de comunicação, uma vez que o leitor se depara com diferentes estruturas gramaticais, idiomas e gêneros; conta a história da humanidade, revelando suas mazelas e conquistas, corroborando para que se entenda, tanto quanto possível, as articulações políticas, históricas, sociais e culturais vigentes; habilita a argumentação, em prol da defesa de vozes excluídas e de sobrevivência; entre outros benefícios individuais e coletivos.

Uma pesquisa de 2020 realizada por F. Batini e colegas, intitulada “The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review” (“A Associação Entre Leitura e Desenvolvimento Emocional: Uma Revisão Sistemática”, tradução livre), que perfez um total de 50 estudos analisados, incluindo todas as faixas etárias e diferentes construtos emocionais, destacou em seu resumo o seguinte resultado: “Os resultados mostram que a prática geral de leitura tem um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional, qualquer que seja sua declinação, independentemente da idade, gênero ou cenário de implementação”. Apesar disso, os professores enfrentam na escola muita dificuldade em atrair os(as) alunos(as) para os momentos de leitura e, mais ainda, para mobilizá-los a este hábito, porque atualmente não basta haver o espaço em que se tenha livros ou o acesso a tais, é preciso haver o envolvimento entre estudantes e obras. Ao(à) educador(a) compete integrar leituras de formas dramáticas, musicais ou outras que ajudem, por exemplo, a entreter, a memorizar e a entender a sequência da história.

Para Antonio Candido (2004), no ensaio “O direito à literatura”, esta é direito, e como tal deve ser acessível a todas as camadas sociais. Consoante a essa afirmativa, o teórico expõe a função humanizadora que advém por meio dessa forma de expressão humana, somando a isso a importância da aprendizagem/discussão tanto da forma quanto do conteúdo em que se apresentam. Ainda segundo Candido, a literatura é um bem incompressível, isto é, fundamental à vida, porque

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2004, p. 175).

Nessa perspectiva, dado o papel pungente da literatura, é necessário à escola abranger várias práticas de leitura e escrita de textos literários, uma vez que, por meio dessa interação, permite-se aos estudantes pontos de contato com áreas distintas do conhecimento, instigando a criatividade, provocando emoções subjetivas e coletivas, fomentando reflexões críticas diante de determinadas situações.

Dentre os inúmeros gêneros existentes, e tendo em vista a relevância da literatura para a vida, considera-se, neste trabalho, abordar o gênero poema. Helder Pinheiro (2018), ao destacar a

função social da poesia, estabelece a indispensabilidade do gênero na sala de aula. Ao citar T. S. Eliot (1991), Pinheiro afirma que:

Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem um sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz — e o que diz — ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçar as suas emoções e sua sensibilidade (Pinheiro, 2018, p. 17-18).

Em diálogo com essa perspectiva, esta pesquisa objetivou contribuir para a formação de discentes mais leitores e produtores de literatura, a partir da caracterização de tipos distintos de poemas, suas análises de modo coletivo nas turmas envolvidas e mobilização para a escrita autoral do gênero poema, por meio da realização de uma sequência didática, a qual se embasou nos pressupostos de Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B., (2004, p. 96). Além desses teóricos, também dialogamos com Antonio Candido (2004), quanto à importância da literatura para o ser humano; Angela Paiva Dionísio (2007 e 2011), no que tange à compreensão e as implicações advindas dos textos multimodais; e tanto Luiz Antonio de Assis Brasil (2015) quanto María Teresa Andruetto (2012), na abordagem da escrita criativa.

Ademais, faz-se aqui um diálogo com o artigo “A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula” (2018), de Rosilene de Fátima Kosciński da Silveira, Eliane Santana Dias Debus e Fernando José Fraga de Azevedo. Nele, os autores refletem sobre a importância da poesia na sala de aula e pensam em estratégias para a fruição do texto poético na sala de aula.

No que se refere à escolha dos poemas trabalhados durante a sequência didática, levou-se em consideração os seguintes critérios: incluir poemas tanto de autores quanto de autoras; apresentar textos com diferentes perspectivas socio-históricas; contemplar formatos diversos de poema, como *slam* (com “O governo ausente para nossa população afrodescendente”, de Fabiana Lima Negafya), haicai (com três autores: Paulo Leminski, Fanny Luiza Dupré e Helena Kolody) e soneto (com o soneto XIII de “Via-Láctea”, de Olavo Bilac); explorar os aspectos visuais e sonoros da poesia, como no poema concreto (com “Lixo”, de Augusto de Campos) e na canção (com “Zé do carço”, de Leci Brandão)

2. Referencial teórico

Apresentam-se, nesta seção, o embasamento da proposta de sequência didática sob a metodologia de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) e os principais teóricos: Luiz Antonio de Assis Brasil (2015); Angela Paiva Dionísio (2007; 2011); Neide Luzia de Rezende (2018), Mikhaill Bakhtin (2006) e Guilherme Rocha Duran (2009).

2.1 Metodologia da sequência didática

O presente trabalho seguiu parcialmente a estrutura de sequência didática apresentada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly em “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (2004). A escolha pelo uso adaptado da sequência didática se deve a alguns fatores, sobretudo pelo trabalho com o poema de maneira ampla. Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Eles postulam o trabalho com um único gênero, tendo em vista as características comuns que permitem seu reconhecimento. No entanto, o trabalho com o poema, ao menos do modo como se propõe aqui, inclui uma variedade tão ampla, que põe em crise certas noções básicas, como o verso tradicional. Além disso, embora a expressão escrita tenha sido mais enfatizada, a oral foi bastante significativa também.

Os autores propõem que, inicialmente, haja uma apresentação da situação. O importante, nessa etapa, é que os alunos tenham bastante definidas as principais condições da produção a ser feita. Além disso, faz-se igualmente válida a definição da importância desse aprendizado. Também é proposto que haja, antes dos módulos, uma produção inicial, em que possam ser feitos diagnósticos da turma ou até mesmo individuais. No caso da aplicação adaptada para este trabalho, não houve essa etapa, de modo que se avançou diretamente aos módulos. Isto se deu porque não foi escolhido um tipo específico de poema, mas sim uma ideia mais ampla, agrupando diversos tipos.

Em sequência, os autores sugerem três tipos de atividades nos módulos: “atividades de observação e de análise de textos”, “tarefas simplificadas de produção de textos” e “elaboração de uma linguagem comum”. Os dois primeiros foram partes fundamentais do trabalho, sobretudo o primeiro. No entanto, o terceiro encontrou o mesmo entrave aqui descrito. Trabalhar com uma

linguagem comum em meio a uma diversidade tão grande de textos se mostrou um verdadeiro desafio.

Por fim, há a produção final, em que os estudantes põem em prática o que aprenderam durante os módulos. Há também a possibilidade de uma avaliação somativa, contanto que seus critérios sejam explicitados durante a sequência didática. Essa avaliação permite ao professor observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 107).

2.2 O ensino de escrita criativa

Em “A escrita criativa e a universidade” (2015), Luiz Antonio de Assis Brasil debate a possibilidade de se ensinar a escrita criativa. Embora o artigo enfatize o contexto acadêmico, a questão é de grande importância quando se pensa a educação básica. Afinal, é no contexto da universidade em que se formam os professores que lecionarão para os jovens. Enquanto nas demais expressões artísticas a viabilidade do ensino de técnicas de composição sequer é questionada, há certa desconfiança na literatura, porque, segundo o autor, “é compreensível que os escritores tenham consolidado a ideia de que a literatura é uma batalha pessoal, cuja vitória é incerta, quando não, previamente destinada à derrota [...]” (Brasil, 2015, p. 105). Assim, segundo o autor, explicar-se-ia a resistente aderência ao modelo de oficinas literárias no Brasil, já bem consolidada nos Estados Unidos. A resistência, de acordo com Luiz Antonio de Assis Brasil, acentua-se nas universidades públicas, em que “as transformações se operam com parcimônia” (Brasil, 2015, p. 106).

No entanto, falar em “escrita criativa” muitas vezes esbarra na vagueza da diversidade de definições. O autor explica que, entre as várias que possui, há aquela que designa “uma modalidade específica do texto, em que a originalidade é o melhor parâmetro” (Brasil, 2015, p. 106), e tem como seus “melhores espécimes” a narrativa ficcional e a poesia – estando esta no cerne deste trabalho.

O estudioso aponta que, no caso das oficinas literárias privadas, é comum que o ministrante seja um(a) escritor(a), que a elabora de acordo com base em seus próprios critérios. No caso dos dois professores que elaboraram e aplicaram a sequência didática deste trabalho, ambos possuem experiência na escrita de poemas, que foram compartilhados com os respectivos

alunos participantes. De fato, a possibilidade de o professor compartilhar seus métodos e experiências pode se refletir em resultados promissores.

Assis Brasil ainda enfatiza o produto do “incremento febril dos *workshops of creative writing* nos Estados Unidos” (2015, p. 107), que foi o surgimento de grandes escritores do século XX no país. No Brasil, por sua vez, o crescimento da Escrita Criativa como área acadêmica é irreversível, podendo acontecer antes ou depois, decorrendo “do interesse, da experiência anterior e, mais do que nunca, das condições gerais da vida da sociedade brasileira” (Ibid., p. 109).

O presente trabalho, a par disso, percebe nas exitosas experiências com oficinas literárias uma prática com notável potencial em sala de aula. A questão que se deve considerar, por outro lado, é que, diferentemente das oficinas particulares ou até mesmo dos cursos superiores na área de Letras, o escritor estudante do ensino básico não necessariamente aspira à escrita criativa. Esse ponto, já conhecido previamente pelos professores, mostrar-se-ia um desafio

Maria Teresa Andruetto (2012), por sua vez, considera a oficina de produção de textos na escola não apenas “válida como também necessária” (Andruetto, 2012, p. 85), na condição de lutar contra determinados vícios relativos à escolarização, como a ideia de utilidade e rendimento. Ao professor, quem a autora chama de coordenador, ela sugere que se afine

ao máximo sua percepção, para ver por onde entrar, em quem entrar e de que modo, para ver por onde impactar nesse ou naquele, para que esse impacto seja um caminho que conduza a uma valorização e a uma otimização das possibilidades de cada um [...] (Andruetto, 2012, p. 81)

O presente trabalho alinhou-se a essa perspectiva, de modo que a observação minuciosa das particularidades em evidência norteou a etapa final da sequência didática. Embora salas de aula com numerosos estudantes não sejam favoráveis a observações individuais, geralmente privilegiando generalizações massificantes, a proposta busca lançar um olhar atento a cada experiência de produção poética.

2.3 A multimodalidade em sala de aula

Promover a aprendizagem dos estudantes de forma plural é a meta daqueles que se dedicam diariamente ao planejamento de suas aulas e estudam/criam metodologias inovadoras para alcançar esse objetivo. Com base nisso, o desenvolvimento dessa sequência didática buscou atender a diferentes vias de

aprendizagem, para fins de equidade entre os(as) estudantes, incluindo-se, assim, as auditivas, visuais e de leitura e escrita. Não foi possível, contudo, pelo número de aulas, incluir a via cinestésica.

Partindo desse princípio, conseqüentemente, foi trabalhado também o conceito de multimodalidade, que, de acordo com Dionísio (2011), “refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.”. Especificamente sobre os textos multimodais orais e escritos, Dionísio (2007) explica que um texto oral ou escrito vem acompanhado de uma outra representação, quer seja um gesto, uma entonação, uma imagem.

A respeito da oralidade, a autora descreve: “Quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo” (p. 179). Sobre isso, destaca-se, neste trabalho, a aproximação da referida teoria durante a declamação do poema “Canção”, da poetisa Cecília Meireles, nas audições musicais, nas leituras partilhadas e debates oralizados pela e com as turmas. Há de se ressaltar que, nesses momentos, os(as) estudantes sentiram-se mais autônomos para opinar e se expressar, de um modo geral.

Com relação à multimodalidade discursiva na atividade escrita, Dionísio (2007) cita que se integram estilisticamente desenho, escrita e tipografia. Isso fica explícito quando a autora afirma que “os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Como exemplos da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos” (Dionísio, 2007, p. 192). Nesse sentido, destaca-se o uso desses formatos na aula de apresentação dos poemas concretos, nas imagens intuitivas às interpretações dos poemas nos slides e na prática de produção textual.

É notório, por fim, o uso da multimodalidade em praticamente toda a realização da sequência didática e no efeito positivo que ela trouxe aos(as) alunos(as), dinamizando as aulas e movimentando os diferentes saberes pretendidos.

2.4 Ler e escrever poemas na escola

De acordo com Rezende (2018), ler e escrever na escola não é tão só aprender uma estrutura, perceber vagamente ou de modo estereotipado um modelo para reproduzir e contorná-lo com alguns fatos verdadeiros ou inventados. Também o professor, para ensinar e mediar o processo, é obrigado a igualmente buscar em si a dimensão do leitor e dar a seus alunos a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita (Rezende, 2018, p. 99).

Tomando as palavras de Neide Rezende, englobou-se no decorrer das aulas realizadas com os alunos dos nonos anos procedimentos de leitura e escrita, tendo em vista o quanto uma corrobora a compreensão da outra, inclusive nos seus níveis de complexidade. Além disso, está interligada a este contexto a noção de indissociabilidade, entendida por diversos autores, das noções de autor e de leitor, pois o primeiro depende do segundo para existir, ao passo que o segundo pode lhe ressignificar, sendo seu autor.

Na obra “Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura”, Kleiman (2009, p. 65) afirma que, “Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre autor e leitor que tem sido definida como de responsabilidade mútua”, e isso decorre do fato que “ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”. Alba Maria Perfeito, por sua vez, em “Leitura: êxitos e insucessos”, acrescenta que

O leitor, desse modo, situa-se entre o movimento de expansão e de filtragem de sentidos. Nessa relação, é criado um significado global do texto, que não é aquele intencionado pelo autor nem o do leitor, mas o resultante do trabalho dialógico de ambos. Esse processo de reconstrução textual é realizado, porque o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), preenchendo as lacunas textuais, via pistas interpretativas, deixadas pelo autor (Perfeito, 2002, p. 240-241).

Ampliando a discussão, Adriana Pastorello Buim Arena, em seu artigo “Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido” (2009, p.27), discute como a tecnologia vem diluindo as fronteiras tradicionais entre autor e leitor, considerando que “o leitor se constitui autor quando domina o processo discursivo, encontrando sentido no caminho que escolheu percorrer, quando esse texto, criado por ele, apresente elementos temáticos coesivos de construção em busca de coerência”. Em diálogo com essa perspectiva, Duran (2009) sustenta que

[...] migramos da concepção de leitura sob a perspectiva do leitor para a perspectiva da interação entre leitor e texto ou perspectiva interacionista. Para compreender a terceira perspectiva, propomos uma reflexão relacionando os processos de *bottom-up* e *top-down*, que não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (Duran, 2009, p. 8).

O contato com poemas, porém, parece estar ausente na sala de aula, fato abordado por Rezende: “Outra modalidade literária que praticamente desaparece na trajetória do aluno enquanto atividade de escrita são os poemas” (2018, p. 94).

Essa percepção foi a primeira motivação para a escolha de textos poéticos nessa proposta didática com os(as) alunos(as) das escolas da rede estadual. Em segundo lugar, considerou-se o relevante valor da poesia, intrínseco ao homem, defendido por Ribeiro: “Encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo [...]” (Ribeiro, 2007, p. 59). Diante desta perspectiva, notou-se a importância de abordar o poema tanto para a aproximação com a leitura quanto para a provocação para a escrita, a fim de que o gênero em voga seja conhecido, divulgado, criticado, reproduzido e reconhecido no ambiente escolar, e fora dele.

Além disso, sobre a posição do trabalho com poemas em sala de aula, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, Eliane Santana Dias Debus e Fernando José Fraga de Azevedo (2018), em “A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula”, entrevistam diversos professores dos anos iniciais e da educação básica para conhecer mais sobre suas perspectivas a respeito do trabalho com a poesia no contexto escolar. Uma das professoras indica não ter um momento específico para trabalhar com poesia, indicando que deve estar constantemente presente a fim de se tornar cada vez mais familiar para o estudante (Koscianski da Silveira; Debus; Fraga de Azevedo, 2018, p. 90). Os autores reforçam a ideia, sugerindo que “a sua presença em sala de aula não se restrinja a um momento efêmero ou pontual. A poesia, sendo expressão da emoção humana, deve estar presente em sala com “naturalidade” (Ibid., p. 92).

Desse modo, é importante destacar que a sequência didática do presente trabalho, embora tenha a poesia em seu cerne, não a isola em um único conjunto de encontros. Muito pelo contrário, o objetivo é que se potencialize a presença da poesia em suas mais diversas manifestações, desfazendo certas percepções que a fazem parecer inacessível e inflexível tanto para o consumo quanto para a produção.

3. Proposta de sequência didática

A aplicação da sequência didática ocorreu em duas escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo, durante cinco aulas consecutivas, com duração de cinquenta minutos cada na 2ª série do Ensino Médio e no 9º ano do Ensino Fundamental. A sequência foi conduzida pelos professores que exploravam as compreensões de leitura e sugestões sobre os temas de cada texto lido. Em momento posterior, os mesmos poemas foram retomados para serem notados quanto aos tipos de rimas, tipos de versos, estrofação. Nas três últimas aulas, foram realizadas atividades discursivas, incluindo produção textual.

A sequência será apresentada da seguinte forma: as ações em tabela, uma vez que foram realizadas as mesmas nas diferentes etapas de ensino, e, em seguida, por dois subtópicos, para abarcar as suas especificidades nas diferentes etapas da aprendizagem aplicadas.

Tabela 1 - Proposta de sequência didática

✓ Apresentação inicial com o poema “Canção”, de Cecília Meireles.
✓ Levantamento prévio sobre o texto “Canção” e questionamento quanto ao conhecimento de poema.
✓ Exibição dos slides contemplando poemas de poetas brasileiros: “Canção” (Cecília Meireles), “Via Láctea” (Olavo Bilac), “O último poema” (Manuel Bandeira), “Vozes Mulheres” (Conceição Evaristo), respectivamente.
✓ Apresentação e exemplificação de poemas concretos e <i>haicais</i> .
✓ Análise coletiva dos poemas concretos “LIXO/LUXO” (Augusto de Campos) e “TikTok” e dos <i>haicais</i> de Paulo Leminski, Fanny Luiza Dupré ¹ e Helena Kolody.
✓ Execução audiovisual do <i>slam</i> “O governo ausente para nossa população afrodescendente” (Fabiana Lima Negafya).
✓ Escuta de comentários dos alunos a respeito do <i>slam</i> exibido e sobre seu envolvimento (ou não) com a referida prática de expressão livre e engajada.
✓ Aula expositiva dialogada com o recurso de folhas impressas constando características, funções e definições cabíveis a um poema.
✓ Leitura partilhada de poemas para atividade dos tipos de rimas (emparelhadas, interpoladas, intercaladas, misturadas).
✓ Resolução de atividades discursivas com comandos impressos para desenvolvimento de versos e estrofes relacionando temática e tipo de rima, mantendo a coerência textual.
✓ Correção das atividades a partir da leitura oral de uma das atividades propostas; comentários pertinentes à coerência e ao tipo de rima, se foram alcançados.
✓ Leitura de um poema autoral do(a) regente da turma.
✓ Estímulo à escrita de um poema autoral e individual dos(as) alunos(as) das turmas envolvidas na sequência didática.
✓ Orientações e conceituação de escrita criativa.
✓ Atividade: início da escrita poética autoral.
✓ Atividade: desenvolvimento ao término da criação de um poema.
✓ Recolhimento dos textos escritos individualmente.

¹ Fanny Luiza Dupré era uma esperantista brasileira. Nasceu em Paranapiacaba em 1911. Ela foi membro do Clube Esperanto de São Paulo em 1937 e participava constantemente de um movimento em arranjos culturais e reuniões até sua morte em 21 de março de 1996. Em 1939, conheceu o haikai no grupo de estudo da cultura japonesa na Universidade de São Paulo e publicou o trabalho “Pétalas ao Vento” (1949), um primeiro livro de haicais escrito por uma mulher no Brasil.

3.1 Realização das aulas no 9º ano do Ensino Fundamental

3.1.1 AULA 1

A princípio, o professor introduziu a turma à sequência didática da qual estavam prestes a participar, indicando que ela culminaria na escrita de poemas autorais por parte de cada um dos alunos. Feito isso, a primeira aula foi dedicada à leitura e à interpretação de dois poemas brasileiros, tendo como o primeiro “Canção”, de Cecília Meireles. É importante destacar a metodologia utilizada em ambos: primeiro uma breve consulta sobre o conhecimento ou desconhecimento do(a) autor(a) e de sua obra, depois uma leitura dramatizada, performática, voltada à fruição, e, por fim, uma leitura pausada, detida nas diversas construções de significações, aspectos formais (fundamentalmente rimas e contagem de versos por estrofes) e nuances particulares. Todos os textos foram projetados no quadro branco, de modo que canetas coloridas auxiliaram o processo de análise de maneira didática.

Alguns poucos estudantes manifestaram certa familiaridade com o nome de Cecília Meireles, muito embora afirmassem nunca terem lido nenhum de seus textos, mesmo sendo apresentadas à turma fotografias da escritora tanto jovem quanto idosa. Já na primeira leitura, embora tímidas, algumas interpretações foram manifestadas por estudantes, porém mais ainda surgiram após a segunda. A leitura pausada, mais analítica, pareceu chamar a atenção dos alunos para sentidos que não foram notados antes, demonstrando o potencial polissêmico do texto poético.

Além disso, é importante ressaltar que as reações à segunda leitura de “Canção” não foram apenas mais enérgicas. Os comentários e propostas de interpretação pareciam emergir das experiências pessoais dos estudantes, embora não tenha havido propriamente alguma confissão por parte deles. O professor fez essa leitura sobretudo por meio do repetido uso da primeira pessoa do plural ao se referirem aos sentimentos de desencanto e desilusão. É possível que esse fenômeno se explique mediante à leitura de Helder Pinheiro (2024). Segundo o autor, o simbolismo do poema o leva a transcender a experiência própria da autora, o torna universal, de modo que “O leitor poderá projetar sua(s) experiência(s) pessoal(is) de desencanto, de perda ou meramente contemplar o universo figurado” (Pinheiro, 2024, p. 12).

Algo semelhante ocorreu no texto seguinte, após a leitura do soneto XIII do poema “Via-Láctea”, de Olavo Bilac. Após a apresentação de fotografias do autor, deu-se a leitura. Nas três turmas de 9º ano, a primeira apreciação deu sequência a um prolongado silêncio, o que possivelmente se explica pela linguagem do poema e pelo reduzido contato com textos semelhantes.

No entanto, a segunda leitura, ao chamar atenção para a existência de um diálogo (marcado pelas aspas) e para o sentido de algumas palavras menos recorrentes, diversas interpretações sucederam umas às outras. Inclusive, um aluno observou a existência de uma possível contradição no texto. Quando o professor chamou atenção para os versos “Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto, / Inda as procuro pelo céu deserto.”, ele apontou para o fato de que o Sol por si só também é uma estrela.

Para encerrar a primeira aula, o professor fez uma breve comparação formal entre os dois poemas, indicando que o texto de Olavo Bilac seguia uma forma fixa, ou seja, um modelo pré-estabelecido. Desse modo, indicou-se que, apesar de existirem modelos, não os seguir em nada os impediria de escrever excelentes poemas, como se faria mais perceptível nas aulas seguintes. A métrica não foi abordada com profundidade, sendo apenas mencionada para que soubessem da existência de outros critérios além dos vistos até então.

Na primeira das turmas a participar dessa aula, ficou evidente uma separação entre aqueles que interagiram de maneira constante e proativa e aqueles que se distanciaram da aula, afastando-se das projeções no quadro. O professor pediu e insistiu que os alunos afastados se aproximassem, o que foi positivo na medida em que ao menos uma parte deles passou a interagir. Nessa mesma turma, uma estudante procurou o professor após o fim da aula para expressar sua interpretação do poema de Olavo Bilac, inclinando-se a uma percepção religiosa. O professor demonstrou fascínio pela leitura, afirmando nunca ter pensado por aquele ângulo. A natureza figurativa das estrelas, nesse texto, mostrou-se fonte de interesse dos discentes.

3.1.2 AULA 2

Na segunda aula, o professor iniciou retornando aos poemas lidos anteriormente de maneira sintética. Em seguida, questionou se algum estudante conhecia algo a respeito de Manuel Bandeira. Apesar das respostas positivas terem sido minoritárias, foi possível perceber que era, até então, o poeta mais conhecido pela turma. Isto é, a maioria daqueles que afirmaram conhecê-

lo disseram terem reconhecido apenas o nome, enquanto apenas cerca de cinco alunos afirmaram já terem tido contato com algum texto de sua autoria. Feito isso, o professor mostrou uma fotografia do autor aos estudantes a fim de que tivessem em mente, durante a leitura, a perspectiva autoral.

Em seguida, foi feita a leitura do poema “Último poema”, de Manuel Bandeira, cujas interpretações foram bem mais prolíferas do que as anteriores. Dessa vez, os alunos demonstraram mais facilidade em debater sobre o poema logo na primeira leitura. O professor os instigou ao questioná-los se eles achavam que aquele de fato havia sido o último poema de Manuel Bandeira. Após diversas respostas negativas de alunos que compreenderam que aquela era apenas uma descrição de um poema que ainda não havia sido escrito, o professor aproveitou o ensejo para contar-lhes, a título de curiosidade, que o autor viveu substancialmente mais do que acreditava, e que o tema da morte era caro a ele.

O professor também solicitou à turma que se perguntasse sobre as características daquele poema que o eu-lírico almejava. Para isso, foram enfatizados alguns versos específicos. Uma das leituras mais notáveis foi a de uma aluna que comparou o poema à canção “Assim sem você”, da dupla Claudinho & Buchecha. Segundo ela, os dois textos enfatizam a separação de elementos que deveriam encontrar-se juntos para formar o todo.

Diante disso, o professor a elogiou pela observação e recomendou aos demais estudantes que refletissem durante as leituras sobre seus próprios repertórios culturais, estabelecendo intertextualidades quando achassem adequado. Também indicou que, em seus próprios poemas, poderiam fazer uso desse mesmo recurso – uma das produções finais, inclusive, foi de um aluno que fez diversas referências a filmes e séries.

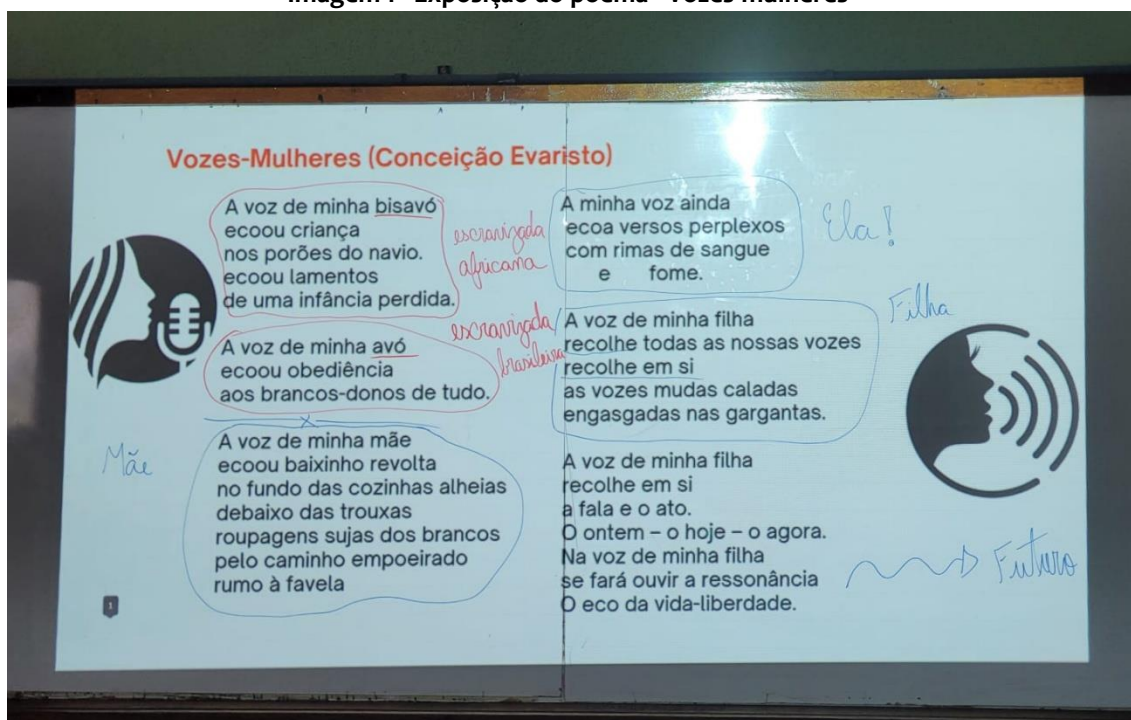
Por fim, o professor chamou a atenção para os aspectos formais do poema, comparando-o com os anteriores. Os estudantes perceberam que aquele, diferentemente dos demais, é composto por apenas uma estrofe e é desprovido de rimas. Assim, ficou evidenciado que um poema não depende de sua estrutura para ser poético, assim como estabelece Octavio Paz em *O Arco e a Lira*: “[...] nem todo poema [...] contém poesia. [...] Um soneto não é um poema, mas uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia” (1982, p. 117).

Na sequência, o professor perguntou aos alunos se conheciam a autora Conceição Evaristo. Os alunos, de um modo geral, mostraram-se hesitantes, mas, quando foi apresentada a eles uma

imagem da autora, alguns reconheceram relativa familiaridade com ela. A partir disso, o docente questionou a turma se havia percebido alguma característica visível que distinguia Conceição Evaristo dos escritores lidos até então, mostrando novamente fotografias de cada um deles. Alguns apontaram para o fato de que os três primeiros estavam mortos, outros para o fato dela ser a única pessoa negra. A partir disso, iniciou-se um breve debate sobre o cânone literário e o apagamento de autores contemporâneos ou negros.

Deu-se, então, início à leitura do poema “Vozes-mulheres”. Na primeira, os estudantes demonstraram dificuldade em falar sobre o texto, de modo que foi necessário ler novamente, dessa vez estrofe por estrofe. A cada uma, o professor perguntava à turma sobre essas mulheres que constituem o poema, e, à medida que os alunos faziam suas observações, o professor as marcava no quadro branco com pincel. Desse modo, fazendo uso da cor vermelha para marcar o que parecia coincidir com a escravatura e da cor azul para marcar o período após seu fim, construiu-se um panorama geral do poema, como demonstrado na fotografia abaixo:

Imagem 1 - Exposição do poema “Vozes-mulheres”



Fonte: acervo particular dos autores.

3.1.3 AULA 3

A aula se iniciou com a leitura e análise dos três haicais, expostos em slides, que chamaram atenção pela brevidade. Relacionou-se o poema de Helena Kolody ao de Olavo Bilac, considerando as estrelas como objeto de desejo em ambos.

O poema concreto de Augusto de Campos, por sua vez, despertou maior interesse dos estudantes por subverter a noção de verso que havia sido construída até então. Então foi levantada a questão: “o que é suscitado por esse grande lixo constituído por vários luxos?”. Consumismo e ambientalismo foram dois debates centrais que prevaleceram na análise do texto, trazendo à tona diversos relatos pessoais, como o estudante que se referiu a um parente que trabalha com coleta de lixo para falar sobre a quantidade de materiais novos e caros que são encontrados constantemente.

Já no poema concreto de Fábio Bahia, os estudantes também foram novamente convidados a perceber como o conceito de poema não se limitava à estrutura vertical de “um verso em cima do outro”. Por fim, analisaram o poema e, além das leituras esperadas, criticando o uso exagerado do aplicativo, uma estudante pensou na palavra “toc” por meio de sua homofonia com a palavra “toque”, como um “toque especial”, um capricho. A partir disso, demonstrou-se como um poema pode se desdobrar em vários quando explorada a sua sonoridade.

No *slide* seguinte, a turma foi questionada sobre se conheciam o *slam*. Vários estudantes confirmaram, sobretudo aqueles que já estudavam naquela escola no ano anterior, em que houve uma grande movimentação em torno do gênero. Então, reproduziu-se em vídeo a performance de Fabiana Lima Negafya “O governo ausente para nossa população afrodescendente”. Notou-se a importância da rima para esse tipo de texto, que se volta para a oralidade. O professor ressaltou como um poema pode ser apreciado sem sua forma escrita, a qual não foi exibida e mesmo assim foi fruída e recebida com certo entusiasmo.

Por fim, o último *slide* da aula foi exibido, com a canção “Zé do carço”, na voz de Leci Brandão. Como a intenção era valorizar a oralidade e a interpretação, o professor resolveu reproduzir também trechos das versões, bem distintas entre si, de outros dois artistas: Seu Jorge e Anitta. A turma foi incentivada a compartilhar qual das interpretações mais haviam gostado, sendo os resultados bastante equilibrados entre si. Para encerrar a aula, o professor reproduziu também uma canção de sua autoria.

3.1.4 AULA 4

O professor iniciou a aula sintetizando as principais reflexões construídas ao longo dos últimos encontros, enfatizando sobretudo a ideia de que um poema pode ser construído, reproduzido e fruído de diferentes maneiras. Em seguida, distribuiu folhas de exercícios para os alunos, explicando que aquilo se tratava de uma preparação, um aquecimento para a produção final. Nas tarefas que envolviam uso de alguma combinação rítmica, muitos estudantes se sentiram incapazes diante das classificações apresentadas. O professor explicou que aqueles nomes eram apenas a título de curiosidade, e que o importante era rimar versos com lacunas da mesma cor experimentando algumas entre várias possibilidades de rimar.

O professor passou o restante da aula circulando pela sala de aula, acompanhando o progresso de cada estudante. Alguns alunos não conseguiram finalizar a tempo, e foi permitido que o fizessem na aula seguinte.

3.1.5 AULA 5

Para iniciar a aula, o professor declamou um poema de sua autoria, que havia escrito quando estava na graduação. Conforme afirmam Koscianski da Silveira, R. de F; Debus, E. S. D.; Fraga de Azevedo, F. J. (2018),

[...] é relevante, entre outros aspectos, que o professor leia a grande e melhor poesia, procure questionar-se acerca do significado do que lê, tente escrever um poema, leia e partilhe, com outros, esse poema (Koscianski da Silveira; Debus; Fraga de Azevedo, 2018, p. 92)

Na medida em que o professor compartilha sua própria produção poética (seja ela escrita ou cantada, como feito com a reprodução da música autoral) e divide sua percepção como autor, é esperado que ao menos alguns estudantes vejam em si potenciais autores, que podem elaborar esteticamente suas ideias. Talvez fosse possível também que, na etapa seguinte, o professor escrevesse simultaneamente um poema, participasse da proposta junto dos alunos, mas isso dificultaria a prestação de auxílio a todos que o demandavam, visto que eram muitos.

Em sequência, informou que havia chegado o momento de cada um compor seu próprio poema. O professor novamente se pôs a circular pela sala de aula, buscando auxiliar aqueles que estivessem enfrentando alguma dificuldade. Essa presença constante se deu para evitar que se consolidasse ainda mais a ideia de que a escrita é uma batalha solitária — e previamente destinada a derrota —, à qual se refere Luiz Antonio de Assis Brasil. O que não quer dizer que a escrita não

tenha sua parte individual, introspectiva, mas, sobretudo no contexto escolar ou de oficina literária, o compartilhamento do e no processo é muito importante.

Assim, ao se deparar com um estudante que não sabia por onde começar, o professor lhe indicou que pensasse no tema que gostaria de abordar. Embora a temática não seja a única qualidade de um poema a ser observada, serviu como um ponto de partida mais concreto. Em alguns casos, foi necessário sugerir alguns temas — às vezes retornando às leituras realizadas na sequência didática — até que o aluno se sentisse mais confiante. Em outros, sugeriu-se que pensassem em sua composição como uma canção, aconselhando que ouvisse uma em seu fone de ouvido como fonte de motivação. Alguns demandaram maior atenção do professor do que outros, que, por talvez já estarem familiarizados com a escrita literária, seguiram com autonomia até o momento da entrega.

No entanto, enquanto alguns alunos fizeram mais de um poema, outros pediram para entregar em outra aula. Inclusive, houve aqueles que solicitaram entregar textos que já tinham escrito no passado. O professor pediu a estes que fizessem um novo poema, sugerindo a possibilidade reuni-los posteriormente em um livro de autoria própria. Por fim, foi pedido aos estudantes que não houvessem finalizado seus poemas que o fizesse na aula seguinte. Desse modo, foi necessária uma sexta aula para que os entregassem.

Na aula seguinte, houve tanto aqueles que se empenharam em entregar o texto quanto aqueles que não produziram nada, mesmo com constante oferta de assistência por parte do professor. No total, 38 alunos produziram poemas, equivalente a cerca da metade das turmas. Embora seja uma quantidade diminuta, o resultado final foi aqui entendido como exitoso, tendo em vista a prévia dificuldade e falta de familiaridade na leitura e produção de textos literários, que parece ter sido dirimida por muitos estudantes.

Uma das produções a ser apresentada a seguir foi a de uma aluna que escolheu como temática a violência doméstica. Selecionamos esse poema para apreciação por abordar um tema de grande relevância, tendo em vista os inúmeros casos. Segue abaixo a transcrição fiel do poema dividido em 4 estrofes:

O poema de minha morte

O que um dia era amor.
Se tornou dor.
O que me matou.

Um dia me amou.
Hematomas no meu rosto deixou.
Um luto eterno.
Um amor cego.
Com marcas em meu corpo estou.
O jornal contou a minha história.
Em homenagem à minha imagem.

O amor é uma flor.
É linda mas tem espinhos.
E eu infelizmente me esperei.
O seu amor é uma doença terminal.
E eu à contrai.
O seu amor é como sangue na neve
É lindo mas há algo trágico por traz
Eu pensei que poderia esse ciclo terminar.
Porém não consegui me livrar.

Minha morte trágica foi.
Você me matou.
Com 12 facadas.
Hoje estou feliz meu amor veio me visitar
Hoje infelizmente descanso em paz.
Já é muito tarde para chorar.

À minha família pede perdão.
Com meu sangue em suas mãos.
O Juiz já determinou.
Liberdade condicional.
Minha família triste está.
Pela falta de justiça.
Feminicídio é crime.
Ainda bem que sempre existe outro dia.
Outros sonhos.
Outros risos.
Outras pessoas.
Talvez na próxima vida.

O poema possui quatro estrofes com número de versos variados. A extensão deles também é diversificada, contando, por exemplo, com trissílabos, octossílabos, decassílabos, não havendo um padrão aparente. Há rimas soantes (como em “história” e “memória”) e assonantes

(como em “eterno” e “cego”), encontrando-se preferencialmente emparelhadas (como nos primeiros versos, AABBBCC).

O eu-lírico ser uma vítima de violência doméstica que se encontra morta faz do poema um trágico testemunho naturalmente relacionável a diversos casos de conhecimento público, mas por uma perspectiva que apenas a arte poderia propor, que é a da pessoa silenciada pela morte. A linguagem varia entre a conotação típica da poesia (como em “O amor é uma flor”) e a denotação, assemelhada aqui a uma notícia (como em “O juiz já determinou. / Liberdade condicional.”). O uso de ponto final para encerrar quase todos os versos (com exceção do 17º verso) pode ser lido como em diálogo com a vida interrompida do eu-lírico. A esperança de uma “próxima vida”, desse modo, opera tanto como uma suavização da tragédia como uma resposta irônica à falta de justiça em casos do gênero.

Por sua vez, em conformidade com o que preza Maria Teresa Andruetto, o professor buscou fazer com que a oficina não se rendesse aos vícios da escolarização e ao mesmo tempo valorizasse as potencialidades individuais. Por isso, ao mostrar seu poema ao professor, ele chamou atenção para o uso do “Oque” sem separação, marca recorrente nos poemas dos demais. A intenção, contudo, não foi corrigi-la, tampouco utilizar o poema como pretexto para o aprendizado de normas ortográficas. O que foi levantado, na prática, foi a possível utilização daquele desvio justamente na construção de sentido do texto. O professor levantou a leitura de que a união do artigo com o pronome poderia ser lida como em diálogo com a união da vítima com seu agressor. A aluna confessou não ter sido algo deliberado, mas se empolgou com a forma de aproveitá-lo. Em vez de sentir vergonha e corrigir o desvio ortográfico, preferiu mantê-lo, porém com consciência dos sentidos provocados por ele.

Um fenômeno semelhante ocorreu quando outra aluna mostrou seu poema ainda incompleto e o professor observou o substantivo “amor” grafado sem o “r”. Ele a conduziu a refletir sobre o sentido da palavra “amo” e sobre como a ideia de vassalagem amorosa estava presente em seus versos. Inicialmente, a aluna teve o ímpeto de corrigir a palavra, mas, após a breve conversa, ela optou pela sugestão do professor de manter o “r”, mas entre parênteses, conservando tanto o sentido que desejava inicialmente quanto o provocado acidentalmente.

Portanto, todo o trajeto percorrido até o momento da entrega dos textos foi no sentido do que preconiza Neide Luiza de Rezende a respeito do desenvolvimento da perspectiva autoral. Tanto as observações individuais dadas aos textos dos alunos quanto a leitura com a constante

ênfase na figura humana do autor, no seu contexto de produção e nos seus temas mais caros foi na intenção de germinar a ideia de intenção artística.

3.2 Realização das aulas na 2ª série do Ensino Médio

3.2.1 AULA 1

A aula foi iniciada com o poema “Canção” (Cecília Meireles) sendo declamada pela professora regente. Observou-se durante a apresentação inicial o silêncio das turmas, com alguns cochichos entre alguns alunos, com outros acompanhando o texto pelo celular, imprimindo a reflexão de que a preparação de um professor quanto ao planejamento da sua aula e o quanto se desafia nela e por ela impacta significativamente na evolução do interesse dos estudantes pela disciplina/conteúdo, afinal, quando eles perguntam como foi possível decorar um poema, se o educador sente vergonha no ato de declamar, dentre outras falas semelhantes, é possível supor que vontade igual já atravessasse parte deles, só lhes falta coragem, às vezes, por falta de exemplos à vista, ou tão somente, falta de quem os apoie e diga que vale a pena.

Na segunda parte da aula, a turma 2ªMo3, comumente mais agitada, expressou apenas que nunca tinha feito poesia e não gostava de lê-la também, assim, foi necessário à educadora iniciar uma compreensão possível para o poema “Canção”. A turma 2ªMo1, ao contrário, foi bem participativa com a oralidade, expondo mais de uma interpretação possível ao texto, fazendo uso, inclusive, das imagens que o representaram nos *slides*.

Os demais textos seguiram com demasiada participação oral da 2ªMo1, tanto nas percepções das temáticas, como nos aspectos formais, enquanto a oralidade da 2ªMo3 foi mais representativa nos aspectos formais. Notou-se, por fim, que em ambas as turmas o poema considerado mais desafiador de analisar foi “Via Láctea”, o de estrutura mais tradicional entre os apresentados, e o mais fluido foi “Vozes Mulheres”, o que leva à atenção de que a escolha da temática mais próxima do cotidiano deles e de linguagem mais clara, isto é, sem rebuscamento, tem um impacto maior no interesse e nos diálogos. Acrescenta-se, ainda, que o transbordar de uma temática social antiga e, ao mesmo tempo, atual, atinge um maior número de alunos e, conseqüentemente, de leitores de poemas.

3.2.2 AULA 2

Na segunda aula, o tipo de poema de maior interesse pelos alunos foi o concreto, o qual era desconhecido pela maioria, justificado pela sua liberdade de escrita e criatividade, pois além de não manter o rigor dos versos tradicionais, permite ao texto ser relacionado com produção de imagem e som, atendendo, assim, ao propósito de multimodalidade aludida por Angela Paiva Dionísio e outros linguistas.

A interpretação mais abordada por eles sobre o texto “LIXO/LUXO” referiu-se à noção de “coisas” supérfluas que são luxo de uma minoria e a produção de lixo que delas advêm. Outra abordagem foi em relação à sustentabilidade e reciclagem de objetos.

Quanto aos haicais, expôs-se a sua origem e métrica, perpassando sua chegada no Brasil e a sua atual possibilidade de verso livre. Para esse modelo de poema, notou-se maior dificuldade de entendimento dos estudantes, por menor interesse percebido nas suas “tentativas” de análise.

Em seguida, houve execução do vídeo, disponível na plataforma Youtube, “O governo ausente para nossa população afrodescendente”, da *slammer* Negafya, e sobre este houve um consenso geral dos educados, quando indagados pela docente, quanto à interpretação de que a letra do *slam* e da performance da *slammer* versavam sobre o preconceito forte sofrido pelas pessoas negras. Poucos alunos, porém, comentaram a respeito da letra em seus cabíveis contextos para o protesto nela contidos. Algo semelhante se passou com a recepção da música “Zé do Carço”. Assim, foi necessária a intervenção da professora sobre os contextos de ambos os vídeos, para marcá-los como textos de denúncia e engajamento social, tal como viram no poema “Vozes Mulheres” (Conceição Evaristo).

Por último, foram-lhes direcionadas algumas perguntas: “Vocês costumam saber sobre política, direitos e deveres?”; “Alguém participa de alguma prática social coletiva?” e “Vocês julgam importante esse tipo de criação poética que fale de temas sociais? Por quê?”. Diante destas, houve a percepção de que a maioria deles não lê poemas, em geral, tampouco se envolve em assuntos políticos. A respeito disto, infere-se que, para despertar a consciência crítica do discente para escolhas coletivas, ou seja, que envolvem a sociedade em massa, compete ao corpo docente/à escola apresentar ou simular situações reais de convívio, com temas relacionados, por exemplo, a preconceitos e repressões, conforme os contextos abordados no *slam* de Negafya e na música “Zé do Carço”, a fim de não serem meros sujeitos passivos no meio em que vivem. Nesse entendimento, se não há sujeito socialmente ativo, dificilmente haverá mudanças significativas de melhoria às condições de vida de um determinado grupo social.

3.2.3 AULA 3

Na aula de resolução de atividades, os estudantes tinham que dominar criatividade e autoria de versos com a técnica das rimas em adequações discursivas de acordo com as coordenadas do título e contextos quando já inseridos na situação. Foram debatidas três atividades, momento no qual as turmas tiraram bastantes dúvidas sobre os versos das estrofes que construíram, questionando se faziam sentido e conferindo se estavam acertando o tipo de rima que os contemplavam. Apesar disso, observou-se a dificuldade de fruição na escrita; a correção se deu, com um grupo, de forma concomitante, durante as observações. Nos últimos quinze minutos, o outro grupo de estudantes fez leitura oralmente para correção/sugestão de suas estrofes.

3.2.4 AULA 4

A aula foi dividida em dois momentos. No primeiro deles, em *slides*, mostrou-se um poema autoral “Corpo no Fogo”, da professora, o qual foi lido por ela mesma. A seguir, discutiu-se o termo “escrita criativa” por meio de definições e orientações também exibidas na apresentação.

No segundo momento, os estudantes foram incentivados à criação individual de um poema com recursos da escrita criativa, de tema livre. A turma 2ª Mo3 foi a que melhor aceitou a proposta. Mas as duas turmas mostraram insegurança quanto à escrita/sua forma. Depois de acolher suas reclamações e mobilizá-los para a importância de agir de forma autônoma e tentar encarar os problemas reais e bloqueios mentais, a escrita foi iniciada. Mesmo com o parecer de temática livre, alguns estudantes quiseram reafirmar se podiam escrever sobre aquilo que pensaram, com o “medo de errar”, antes sequer de começar. Um outro grupo pediu sugestões.

3.2.5 AULA 5

Durante o desenvolvimento de escrita do texto, observou-se que alguns alunos não escreviam ou fizeram poucos versos, e não pediam opiniões. Desse modo, embora a autoria de um poema tenha sido solicitada a todos os estudantes, cerca de metade deles não o entregou. A ausência de recebimento desse número de textos pode ter relação com o fato de não valer ponto, de ser “apenas” um objeto de estudo fora da escola ou até motivo de vergonha, uma vez que se trata de um gênero textual com maior marca de personalidade que outros.

Abaixo, vislumbra-se o exemplo de um poema recolhido de uma aluna da 2ªM01, que faz uso parcial de recurso de rima e escolheu versos livres para sua composição:

Água Abaixo

As águas revoltadas, um rio em tormento,
Invadem as cidades, sufocando a terra
Natureza enfurecida, feroz desalento,
Deixando estrago em todo canto.

Correntes levam as construções,
Casas, memórias e sonhos, água abaixo,
Um último grito de socorro soa perdido,
Corações partidos e amores perdidos.

Mas surge a força do povo
Vencendo o desgosto
Se unindo uns aos outros,
Com esperança.

E quando a tempestade cessa, e a
Fúria se esvai,
O que resta é entulho,
que um dia, foi o orgulho, dessa
gente esperançosa.

No poema acima, a própria aluna expôs a temática à professora, tratando-se das consequências das chuvas no Rio Grande do Sul ocorridas a partir da última semana de abril de 2024. Foi importante perceber que quando os alunos estão bem informados, estão mais suscetíveis a sensibilizarem-se com os problemas sociais, enquanto aqueles alheios às notícias e aos acontecimentos recentes, provavelmente estarão aquém de serem empáticos numa catástrofe da esfera ambiental, por exemplo, e se submeterão a ouvir e/ou acreditar nas opiniões de outros, porque não criaram condições para emitirem uma opinião própria. Por isso, compete também à escola o indicar dados precisos e fontes seguras de pesquisa para elaboração de argumentos dos seus estudantes, além de estimular a leitura habitual. A poesia tem profunda relação com os processos de humanização e de cada situação e sensação pelas quais passam as pessoas, logo é o caminho que apontamos como viável ao engajamento social e à escrita criativa para o despertar da consciência crítica dos alunos.

Considerações Finais

A aplicação da sequência didática ocorreu em duas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, localizadas uma em Colatina e outra em Vitória, com os alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental e das segundas séries do Ensino Médio, respectivamente. Após seu término, analisamos o desenvolvimento dos alunos durante cada aula das turmas escolhidas para a pesquisa, assim constatando que, apesar de pertencerem a etapas diferentes da educação, mostraram semelhança quanto ao envolvimento nas tarefas, como um todo. Já na oralidade, os nonos anos foram mais proativos que as segundas séries, pois os alunos do ensino médio que participaram eram sempre os mesmos durante as discussões sobre os temas.

Percebemos, ainda, que, na poesia de um grupo de estudantes, havia um tom de desabafo, denúncia, protesto, uma marca do que nos pareceu ser retrato da dor ou do desespero que internamente enfrentava. Este fato foi comovente e reflexivo para nós, levado com sigilo aos gestores escolares para possíveis investigações de situações reais de vivência do educando, no objetivo de protegê-lo e apoiá-lo.

Ademais, notamos que um grupo de alunos do nono ano do ensino fundamental fez uso da intertextualidade em suas produções poéticas, o que não ocorreu na segunda série do ensino médio. Em ambas as etapas de ensino percebemos que foi necessário muito esforço ao tentarem substituição no campo lexical, o que nos indica, em primeiro lugar, falta de leitura fora da escola (por motivos diversos), além de poucas oportunidades de contato com o gênero na própria escola.

Por fim, como houve maior participação em entregas de textos nas turmas de ensino fundamental durante as aulas, confirmamos a seguinte afirmativa de Rezende (2018): “Se a leitura vai, em tese, voltando-se para textos cada vez mais complexos até que se chega às grandes obras da literatura nacional, a escrita, por outro lado, vai perdendo lugar à medida que os estudantes avançam na escolaridade e o lúdico cede ao conhecimento dito sério”. (2018, p. 93).

Logo, verificamos que são necessários todos os suportes escolares e todo empenho do(a) educador(a), tanto no que se refere à abertura de oportunidades para contato com obras poéticas como também para produções próprias dos estudantes, para que sejam aumentados qualitativamente os números de discentes leitores e escritores.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Os dois autores e a autora participaram do planejamento, pesquisa, redação e revisão do presente manuscrito. Em específico, Martina Martinelle produziu a subseção 3.2, enquanto Erick Sierpe produziu a subseção 3.1, ambas referentes à aplicação da sequência didática em suas respectivas turmas. As demais seções e subseções são constituídas por contribuições dos três envolvidos no artigo.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

O vídeo do slam, reproduzido por ambos os professores, encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ekZFZVLIEKU>.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ Avaliador 1: Mariana Passos Ramalhete (correções obrigatórias)

O artigo “A multimodalidade na leitura de poesia e a escrita criativa na sala de aula” discute um assunto relevante, uma vez que se propõe a apresentar uma sequência didática de trabalho com poemas para alunos da Educação Básica. Apresenta uma cuidadosa divisão dos assuntos, o que facilita o entendimento da proposta, e isso inclui a sequência didática em si. Oferece, de igual modo, resultados que reiteram a importância da literatura em sala de aula, em diálogo com outras manifestações artísticas, e como ela pode fazer a mediação na escrita e na compreensão de questões sociais mais amplas.

A proposta possui linguagem clara e fluida, porém necessita de ajustes, conforme delineado nos tópicos a seguir:

- Resumo: apresentar de modo mais claro o objetivo do artigo, da sequência didática, assim como os resultados.
- Na introdução, ou no anúncio da metodologia, é preciso expressar, com mais clareza, os critérios de escolha dos textos literários.
- De modo a atender aos parâmetros da revista, é preciso se atentar à inclusão de pesquisas / referenciais mais recentes (últimos 10 anos) sobre o tema.
- Como se trata de um texto cujo trabalho com poemas é central, seria interessante uma discussão mais acurada sobre o texto literário em si, numa perspectiva estética. Isso serve para os poemas também.
- Houve a discussão de certos referenciais teóricos, conceitos, que pouco foram aproveitados nos comentários acerca dos trabalhos dos alunos e/ou na conclusão, o que deixa a teoria isolada.
- Revisão geral de ortografia e normas da ABNT.

Diante do exposto e considerando a relevância da proposta, recomenda-se a aprovação do artigo, desde que as correções obrigatórias sejam satisfeitas.

✓ Avaliador 2: Sônia Margarida Ribeiro Guedes (correções obrigatórias)

O artigo atende aos critérios exigidos por esta Revista, posto que o resumo/abstract é relevante do ponto de vista informacional, o objetivo do trabalho está claramente formulado e é desenvolvido

adequadamente, o tema é pertinente e há novidades nas ideias expostas. Além disso, o texto atende às exigências de um artigo acadêmico, com redação consistente e madura, conforme a norma culta e às Normas da ABNT atuais, porém necessita de pequenos ajustes quanto às Citações/Referências de autores (vide p. 4, por exemplo).

A fundamentação teórica é relevante e se encontra muito bem construída. Em adição, a pesquisa bibliográfica é suficiente, na qual o(s) autor(es) demonstra(m) leitura e reflexão sobre as obras e diálogo com bibliografia recente sobre o tema. Por fim, a análise de dado encontra-se desenvolvida de modo consistente e de acordo com o quadro teórico em que o trabalho se insere. Sendo assim, após os poucos ajustes, conforme mencionado, o artigo estará pronto para publicação. Observação: realizar os ajustes nas citações de autores (vide p. 4, por exemplo), pois não estão de acordo com as mudanças da NBR 10520:2023. A norma foi atualizada e revisada em 19 de julho de 2023.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. 1º. ed. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 26, 2009, p. 19-28. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/125>. Acesso em 12 de abril de 2025.

BATINI, Federico; LUPERINI, Valerio; CEI, Eleonora; IZZO, Diego; TOTI, Giulia. The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review. **Journal of Education and Training Studies**, v. 9, n. 1, p. 12-48, dez. 2020. Disponível em: <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/5053/5306/>. Acesso em: 03 de novembro de 2024.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. A escrita criativa e a universidade. **Letras de Hoje**, v. 50, n. 5, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. **Vários escritos**. 4. ed., Editora Todavia. São Paulo, 2004.

CARDOSO, Renata. Visual, auditivo e cinestésico: conheça os diferentes estilos de aprendizagem. **Desafios da educação**, 15 de março de 2023. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/conheca-estilos-aprendizagem/>. Acesso em: 03 de novembro de 2024.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Alcir. Mário; [GAYDECZKA, Beatriz.](#); BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; Schneuwly, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros**

Orais e escritos na escola. Trad. e org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, Ano I, n. 3, nov./dez. 2009.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Editora Pontes. Campinas, 2009.

KOSCIANSKI DA SILVEIRA, Rosilene de Fátima; DEBUS, Eliane Santana Dias; FRAGA DE AZEVEDO, Fernando José. A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11601> . Acesso em: 11 de abr. 2025.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERFEITO, Alba Maria. Leitura: êxitos e insucessos. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 5, p. 239-254, dez. 2002.

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

PINHEIRO, Helder. Leitura de uma “Canção”, de Cecília Meireles. In: PINHEIRO, Helder. **Leitura de Poemas e algumas reflexões metodológicas.** Campina Grande: EDUFPG, 2024. p. 37-46.

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

RIBEIRO, João Manuel de Oliveira. **A poesia no primeiro ciclo do ensino básico:** das orientações curriculares às decisões docentes. 173 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.