

**POESIA AUDIOVISUAL:
protagonismo criativo
nas mídias digitais**

AUDIOVISUAL POETRY: creative
protagonism in digital media

POESÍA AUDIOVISUAL:
protagonismo creativo en los
medios digitales

**Patrício Nunes Barreiros¹
Adauto Damião dos Santos^{2, 3}**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido numa escola da rede municipal de Santo Amaro-BA. Os alunos foram estimulados a explorar múltiplas linguagens, associando linguagem verbal, imagens, sons e movimento, construindo textos multimodais que foram disponibilizadas num aplicativo desenvolvido especialmente para o projeto de intervenção. O aplicativo *Poesia Audiovisual* permite que os usuários façam seus cadastros, postem, comentem e compartilhem suas criações poéticas, explorando a multimodalidade e

¹ Doutor em Letras e Linguística (UFBA-2013), mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS-2007), especialista em Educação e Novas Tecnologias (UBB-2003), licenciado em Letras Vernáculas e Espanhol (UEFS-2002). Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, desempenhando atividades docentes nos Cursos de Letras, no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). E-mail: patricio@uefs.br.

² Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (UEFS-2016), graduado em Letras Vernáculas Com Habilitação em Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Professor da Educação Básica Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: adauto.pactoem@gmail.com.

³ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes, Avenida Transnordestina s/n, Novo Horizonte, CEP: 44036-900 Feira de Santana-BA.

promovendo a interação comunicativa de modo dinâmico, permitido que os estudantes exercitem o seu protagonismo no contexto das mídias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Digitais; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Poesia.

ABSTRACT

This article aims to present the results of a project of pedagogical intervention developed in a school of the municipal network of Santo Amaro-BA. Students were encouraged to explore multiple languages, associating verbal language, images, sounds and movement, constructing multimodal texts that were made available in an application specially developed for the intervention project. The Poesia Audiovisual application allows users to register, post, comment and share their poetic creations, exploring multimodality and promoting dynamic communication interaction, allowing students to exercise their protagonism in the context of digital media.

KEYWORDS: Digital Media; Teaching and learning of Portuguese Language; Poetry.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un proyecto de intervención pedagógica desarrollado en una escuela de la red municipal de Santo Amaro-BA. Los alumnos fueron estimulados a explorar múltiples lenguajes, asociando lenguaje verbal, imágenes, sonidos y movimiento, construyendo textos multimodales que fueron disponibilizados en una aplicación desarrollada especialmente para el proyecto de intervención. La aplicación Poesía Audiovisual permite a los usuarios hacer sus catálogos, poner, comentar y compartir sus creaciones poéticas, explorando la multimodalidad y promoviendo la interacción comunicativa de modo dinámico, permitiendo que los estudiantes ejerciten su protagonismo en el contexto de los medios digitales.



revista
Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p263>

PALABRAS CLAVE: Mídias Digitais; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Poesia.

Recebido em: 30.11.2017. Aceito em: 22.04.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Situando a discussão

O debate acerca da utilização dos gêneros discursivos/textuais no ensino de Língua Portuguesa, na educação básica, tem ocupado grande espaço no cenário acadêmico, sendo objeto de pesquisas que resultam em diversas publicações. Além disso, os documentos que regulamentam a educação básica no Brasil recomendam fortemente uma metodologia de ensino que possa dar conta dos diversos gêneros. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão acerca de um projeto de intervenção que teve como objetivo planejar/aplicar/avaliar atividades que visaram a inserção do gênero poema nas aulas de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Santo Amaro-BA. Esse projeto de intervenção foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Feira de Santana e orientado pelo professor doutor Patrício Nunes Barreiros, coautor desse artigo.

A escolha desse tema se deu pela observação do cotidiano escolar, na condição de professor de língua portuguesa. Nota-se que o gênero poema geralmente é pouco explorado pela escola por ser considerado como um gênero sem funções pragmáticas para a vida dos estudantes. Investe-se mais na leitura e produção de textos em prosa, com quase exclusivo privilégio para as “redações” cobradas no vestibular. As poucas atividades que envolvem a poesia no Ensino Fundamental centram-se apenas na leitura para ilustrar determinados temas ou em aspectos estruturais que em quase nada contribuem para o desenvolvimento das competências de escrita, leitura e oralidade. Outra prática comum com o poema na escola é sua utilização como modelo da “boa” escrita da Língua Portuguesa, ao ser inserido, geralmente de modo fragmentado, em atividades de análise linguística, deixando de realizar importantes reflexões que os textos poéticos podem suscitar.

Repensar o lugar do texto literário na escola implica em desconstruir práticas que levam em consideração apenas aspectos históricos, biográficos e formais, negando ao estudante o direito de explorar as potencialidades criativas dos textos literários e sua capacidade promover múltiplas reflexões sobre o ser humano, suas subjetividades e diferentes formas de se relacionar com o mundo. Defendemos a ideia de que o texto literário deve ser experimentado em suas diversas dimensões, não apenas como um texto dado à leitura, mas também oferecendo ao aluno a oportunidade de produzir seus próprios textos literários. Não apenas para avaliação do professor, mas para encontrar efetivamente os leitores que é a função primordial do texto.

Partimos da ideia de que um trabalho de estímulo à autoria, garantindo a circulação dos textos dos estudantes é uma estratégia que motiva os estudantes e dá bons resultados na formação de leitores e produtores de textos. Com a facilidade de acesso aos meios digitais, uma alternativa apontada em nosso estudo é a utilização dos recursos que a tecnologia digital em rede oferece, tais como aplicativos e blogs que permitem o acesso do público aos textos produzidos pelos alunos.

O público alvo da intervenção realizada no Complexo Educacional Municipal Maria Luzia Costa dos Santos, em Santo Amaro-BA foram alunos com idade entre 13 e 17 anos. Após uma sondagem, foi comprovado que a escola possuía sérios problemas de ensino-aprendizado da língua portuguesa, constatando-se que os alunos haviam sequer alcançado o nível 1 em proficiência de língua portuguesa, segundo dados do INEP em 2013.

A partir daí, pensou-se em uma abordagem metodológica que fizesse frente a essa realidade. Não era pretensão a solução dos problemas de ensino da língua portuguesa, mas, principalmente, sinalizar uma direção que pudesse ser tomada, com a pretensão de contribuir para um ensino de Língua

Portuguesa mais eficiente. Partiu-se da ideia de que o trabalho com o gênero poema poderia ser uma alternativa eficaz nesse sentido, já que poderia contribuir para o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem necessárias para se tornar um bom leitor e produtor de textos.

O objetivo principal dessa pesquisa, portanto, foi elaborar e aplicar uma proposta de intervenção, constituída por uma sequência didática, organizada em oficinas, voltada para o ensino da leitura, da produção e da oralização de textos do gênero poema, com vistas ao desenvolvimento das competências escrita, leitora e oral, tendo como produto final a elaboração de uma coletânea digital a ser publicada na Web, acessada através de um aplicativo de celular, denominado *Poesia Audiovisual*, que desenvolvemos para o projeto.

Baseamos esse estudo em pesquisas da área sociodiscursiva da linguagem partindo dos estudos de Antunes (2009), Bakhtin (2011, [1979]), Dolz e Schneuwly (2004), Reinaldo (2005) e Aguiar (2013). Quanto ao ensino da literatura e do gênero poema, recorreremos a Cosson (2014). Como suporte metodológico para o ensino do gênero poema, levou-se em conta as propostas de Padilha (2005) e Micheletti (2006). Buscou-se o equilíbrio entre a didatização do gênero poema – inevitável, já que a sua apropriação pela escola, por si, pressupõe uma didatização – e o seu caráter subjetivo, reflexivo, capaz de aguçar o senso crítico e despertar a tomada de consciência do sujeito.

O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o gênero poema?

No campo teórico, já há, nas últimas décadas, um intenso efervescer de estudos e teorias que caracterizam uma nova concepção de ensino da língua. As mais recentes pesquisas na área da linguagem são apoiadas principalmente em estudos realizados no âmbito da filosofia da linguagem, pelo círculo

bakhtiniano, que concebe a linguagem sob uma perspectiva sociodiscursiva. A partir dessas pesquisas se derivam diversas teorias na área da leitura, escrita e oralidade de base dialógica e sociointeracionista, que inclui a noção de letramento, responsáveis por uma crescente revolução na forma como se pensa o ensino da língua. A publicação dos PCNs, no Brasil, vem difundindo esses estudos entre os profissionais da área de ensino da língua portuguesa.

Na adoção dos PCNs como elemento integrante da base teórica desse trabalho, levou-se em conta todo aporte teórico-metodológico que ele abriga. As noções de língua, linguagem, texto e discurso que eles apregoam são as mesmas que vêm revolucionando teoricamente o ensino da língua materna. Há uma clara intenção, no documento, em propor o abandono de práticas comprovadamente ineficazes de ensino da língua e a apropriação de uma nova metodologia que leve em conta o aspecto interacionista da linguagem.

Os PCNs (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental fazem menção ao gênero poema quando alistem alguns gêneros poéticos que podem ser utilizados pelo professor, tanto com a leitura, como com escrita e a oralidade. Também sugerem o trabalho com projetos em que alunos leiam, declamem e produzam textos desses gêneros os quais poderiam alcançar seus interlocutores por meio de exposições, publicação de coletânea, etc. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), por sua vez, depois de alertar sobre a forma equivocada com que a escolha vem trabalhando com o poema, conclui:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação (BRASIL, 2006, p. 74).

Buscamos enquadrar o trabalho com o poema nessa mesma perspectiva apontada pelos PCNs, pensando nas contribuições que esse gênero pode trazer

para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Para um trabalho mais sistemático com o gênero, entretanto, buscamos apoio teórico em outras pesquisas. Para ampliar a base teórica sobre a noção de linguagem como interação entre os sujeitos, foram considerados os estudos de alguns autores sobre esse tema.

Linguagem e Interação

Ao planejar as aulas de língua portuguesa, as escolas, de um modo geral, ainda não lançaram mão da noção interacionista da língua. Influenciado por ideias estruturalistas, o processo de ensino-aprendizagem da língua tem sido moldado por métodos de análise linguística, determinados pela dicotomia língua/fala, diacronia/sincronia, significado/significante, sintagma/paradigma e pela concepção de texto como simples troca de informação entre emissor e receptor que ocorreria no nível meramente linguístico e cognitivo. Antunes (2009, p. 34) concorda que “ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual, apenas despregado dos contextos, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, inodora, insípida, incolor”.

Na prática, isso resultou em abordagens de ensino ineficientes que consideram o aluno como um sujeito linguisticamente incompetente, submetendo-o a práticas silenciadoras e discriminadoras. A escola acaba por assumir um papel antagônico como agência de ensino, levando ao fracasso do estudante. Antunes (2009, p. 34) aponta como resultado desse modelo de ensino, “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre outras perdas e reduções”.

Configura-se explicitamente em nossa pesquisa a noção de gêneros textuais discursivos, como apresentada por Mikhail Bakhtin (2011 [1979]), que

os considera como formas relativamente estáveis de enunciados e caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. Dias e outros (2011), comentando a noção de gênero, segundo a concepção bakhtiniana, explica que

O reconhecimento dos diferentes gêneros baseia-se nas três dimensões já arroladas que são: a) conteúdo temático, b) construção composicional e c) estilo. O primeiro, segundo Rodrigues (2005), pode ser entendido como objetos do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, segundo Bakhtin (1997), pode ser mais padronizada, tais como nos documentos oficiais. O terceiro, por sua vez, contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, embora Bakhtin afirme que nem todos os gêneros reflitam a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva (DIAS et al, 2011, p. 145).

O poema é um gênero textual discursivo, cujo ensino pode ocorrer de forma sistematizada, levando em conta as dimensões do gênero, conforme pensadas originalmente por Bakhtin (2011[1979]):

- a) O conteúdo temático - não o assunto em si, mas as possibilidades temáticas, sócio-historicamente estabelecidas.
- b) O estilo - relacionado às escolhas individuais do vocabulário, construções sintáticas, etc., pelo autor, no momento de produção, embora limitadas pelo gênero que preestabelece possibilidades de estilo. Sua apropriação pode contribuir para o processo de produção e construção de sentido do poema.
- c) A forma composicional - relacionada à estrutura externa dos textos, sua forma de apresentação espacial, visual ou auditiva.

Com base em Padilha (2005), buscamos enquadrar o trabalho sistemático com o texto poético na teoria bakhtiniana do gênero, procurando responder a alguns questionamentos de ordem teórica que talvez tenham levado autores

como Schneuwly e Dolz (2004) a não incluir os gêneros poéticos no rol de gêneros a serem trabalhados na escola. É bom esclarecer, entretanto, que a sistematização mencionada não carrega consigo o sentido de mecanização ou formalização. Refere-se, antes, à organização da aplicação prática da pesquisa que incluiu o estudo das três dimensões do gênero.

Publicando na Web

O texto escrito no ambiente escolar precisa encontrar seus interlocutores. Escrever para preencher tempo de aula, como castigo por indisciplina ou como avaliação de sua ortografia, caligrafia e organização do caderno, não motiva o estudante e desestimula sua criatividade. De modo que o professor precisa pensar em ações voltadas para o trabalho com texto que tentem refletir as condições reais de produção que envolve sua publicação e circulação. Na escola, os textos dos alunos podem ser publicados em murais, jornal e rádio escolares etc. Entretanto, o meio digital é um espaço que pode ser bastante explorado nesse sentido. Diversas ferramentas digitais podem ser utilizadas neste sentido.

Respondendo a uma questão sobre a leitura de poemas inserida no questionário aplicado na fase de sondagem desta pesquisa, alguns sujeitos afirmaram ler poemas em meio digital, através de celular ou tablet, o que nos levou a constatar a proximidade dos estudantes com esses novos suportes de circulação do gênero. Desse modo, a proposta de publicar os textos produzidos pelos alunos em meio digital, acessados através de um aplicativo de celular, ilustrados com imagens, possibilita a reprodução de uma situação real de circulação do gênero oportunizando o exercício e desenvolvimento do letramento digital – “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita

na tela” (SOARES, 2002). Solimar Silva (2014) afirma:

Precisamos refletir acerca da inserção das tecnologias em nossa prática pedagógica, de modo a contribuir para uma formação reflexiva e crítica dos nossos alunos quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Afinal, não devemos utilizar os recursos das NTICs em nossas aulas apenas porque está na moda. É necessário que esse trabalho sirva aos objetivos pedagógicos que temos em mente ao prepararmos nossas aulas (SILVA, 2014, p. 23).

Ser letrado no âmbito digital garante a participação em práticas de leitura que vão além da leitura tradicional. O letrado digital está capacitado a escolher entre as diversas ferramentas digitais a que serve a seu propósito de leitor ou de escritor. Além disso, ele sabe pesquisar, selecionar e compartilhar informações e manuseia com eficiência as funcionalidades digitais que envolvem procedimentos próprios da leitura digital.

O gênero poema na escola

Micheletti (2006) acredita que a dificuldade em compreender os poemas, as questões de análise propostas pelo livro didático e a metodologia de cunho estruturalista sejam os principais obstáculos a um trabalho mais efetivo com os poemas em sala de aula. A estudiosa defende o fato de que o poema “traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social” (MICHELETTI, 2006, p. 23).

Pinheiro (2005) também critica a forma como o poema é trabalhado na escola e lembra que, no Brasil, milhares de jovens e adolescentes têm contato com o poema quase sempre por meio do livro didático, o que aumenta a responsabilidade dos seus autores em ampliar a quantidade de poemas com orientações de leitura que levem em conta a dimensão estética do poema. O autor alerta:

Enquanto não se compreender que a poesia tem um *valor*, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar (PINHEIRO, 2006, p. 62).

Padilha (2005), por meio de uma pesquisa sobre o tratamento dos gêneros poéticos na escola e nos livros didáticos, comprovou a abordagem equivocada dada ao gênero poético nos livros didáticos e, conseqüentemente, na escola. Em seu trabalho, a autora apresenta uma possibilidade de pensar o ensino dos gêneros poéticos sob a perspectiva da teoria do gênero do círculo de Bakhtin. A diferença da abordagem sob essa perspectiva é que o texto poético passa a ser concebido - diferentemente da classificação tradicional (drama, épico e lírico) - como um gênero discursivo, o que redimensiona a forma como ele é compreendido, trazendo inovações para o tratamento do gênero poético na sala de aula.

Parece que, no sentido desta observação, estudar os gêneros poéticos implica considerá-los como um tipo de enunciado que tem particularidades como qualquer outro tipo, que está ligado a uma esfera de comunicação verbal, de utilização da língua. Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado conteúdo temático, em um certo momento, o estilo verbal e a construção composicional. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o todo do enunciado, caracterizando o gênero do discurso (PADILHA, 2005, p. 13).

O que Padilha propõe é que o ensino dos gêneros poéticos leve em consideração as três dimensões do gênero, conforme proposto por Bakhtin: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Ela utiliza o termo gêneros poéticos para referir-se a um agrupamento de gêneros, seguindo os critérios de cronotopos e memória de gênero, delineados por Bakhtin (2002).

Dessa forma, uma abordagem adequada para o ensino dos gêneros poéticos (do poema) precisaria levar em conta – atribuindo-lhes equivalente importância – todas as dimensões do gênero poético, tomando-o como um objeto estético, conduzindo o aluno, num processo de construção de sentido e a uma reflexão sobre a realidade, sua existência e sua relação com o outro. Isso demanda a contextualização da obra, considerando aspectos sócio-históricos, assim como de autoria, recepção e circulação. Para Padilha (2005, p. 251): “Sem a devida contextualização do gênero trabalhado, toda didatização é empobrecedora”. Na conclusão de seu trabalho, a autora declara:

[...] o modo de trabalhar os gêneros poéticos aqui sugerido [...] é a consideração dos gêneros poéticos como objetos estéticos que, pela ação autoral, podem ser entrevistados em suas arquitetônicas, tomando sua compreensão dentro de um processo dialógico, no encontro do autor-criador e do autor-contemplador e resultando numa didatização que explore, de forma ampla, os espaços discursivos dos gêneros em toda a sua tensa e dinâmica complexidade (PADILHA, 2005, p. 251).

Micheletti (2006) também trata da necessidade de considerar as referências externas no ensino do gênero poético, promovendo-se uma contextualização da obra. Entre essas referências, ela menciona circunstâncias históricas ou biográficas, outros textos, outras formas de arte, etc. Tais referências, segundo a autora, não devem ser utilizadas para explicar o sentido do texto, mas para ajudar na construção do sentido. A autora apresenta uma sugestão de sistematização para o estudo do texto poético, considerando estratos linguísticos:

- ✓ *Aspectos visuais* (entendemos corresponderem à forma composicional, conforme pensada por Bakhtin): Não se tratam necessariamente de um estrato linguístico, como reconhece a

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p263>

autora. Referem-se à estrutura externa do poema que geralmente é constituído por versos e estrofes. Inclui também a disposição dos versos sobre o papel (incluindo sua extensão) que pode determinar a forma fixa de um poema, cadenciar o ritmo, possibilitar o jogo de ideias ou de palavras, ou ainda sugerir o formato de um elemento mencionado no texto ou relacionado ao seu tema, como ocorre no poema visual.

- ✓ *Estrato fonológico ou sonoro* (junto como o estrato morfossintático e semântico, corresponde ao estilo, conforme pensado por Bakhtin): corresponde ao trabalho com rimas, ritmo, assonâncias, aliterações e a métrica.
- ✓ *Estrato morfossintático*: presença e combinação de classes de palavras e seu efeito na construção de sentidos. Existência ou ausência de períodos coordenados ou subordinados e o efeito para a unidade textual.
- ✓ *Extrato semântico*: redes de significação. As imagens as metáforas, as metonímias, as sinestesias, além dos campos semânticos.

Esses elementos podem apropriadamente compor a base para sistematização do trabalho com os gêneros poéticos, ressaltando-se o alerta contido nas palavras de Bakhtin (1920 apud PADILHA, 2005, p. 27):

Será que devemos perceber as palavras na obra de arte enquanto tais, ou seja, no que causa sua determinação linguística? A forma morfológica enquanto tal? A sintaxe enquanto tal? A semântica enquanto tal? Será que o todo da obra é um todo verbal? A obra, claro, também deve ser estudada como todo verbal, e é tarefa dos linguistas; mas um todo verbal que for percebido como todo verbal deixará de ser um todo artístico. Superar a língua como se supera a matéria física só pode ser feito de forma imanente; não se supera a língua negando-a e sim propiciando-lhe um aperfeiçoamento imanente em função de uma necessidade determinada. (A língua em

si mesma é indiferente, é sempre auxiliar e não tem finalidade, serve indiferentemente à cognição, à arte, à comunicação prática, etc.).

Não se trata, portanto, de proceder a uma análise linguística do texto poético. O que se pretende primeiro é levar o aluno a uma reflexão sobre questões pessoais e universais, conforme o sentido pretendido pelo autor, a partir do conteúdo temático em interação com o leitor. Esse processo está indissociavelmente atrelado ao trabalho com aspectos estruturais, morfossintáticos e semânticos.

Optamos por sistematizar o trabalho com o gênero poético por meio de uma sequência didática, organizada em oficinas, nos moldes da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com adaptações, conforme será detalhado adiante.

A Sequência Didática

Uma sequência didática pode ser definida como “uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção” (MACHADO, 1997, p. 1). Por ser um gênero secundário, o aprendizado do poema não se dá de forma espontânea. Entendemos que a construção de uma sequência didática seria uma estratégia apropriada para o trabalho com o gênero, já que ela possibilita um trabalho sistemático, promovendo a transposição didática das diversas teorias da área dos estudos da linguagem, permitindo ainda que se explorem as dimensões e os aspectos ensináveis do gênero, resultando não apenas no seu aprendizado, como no desenvolvimento, pelos alunos, das competências de leitura, escrita e oralidade.

Pensar numa sequência didática para o gênero poema foi uma tarefa que trouxe alguns desafios. Um deles teve a ver com a metodologia de trabalho que

seria adotada. Diversos autores revelam a preocupação com a forma do tratamento didático dado ao poema na escola. Mesmo quando o trabalho recai sobre o conteúdo temático, é feito, muitas vezes, de forma a focalizar na interpretação do sentido pretendido pelo autor. Em nossa sequência didática pretendemos seguir um critério equilibrado no tratamento com o gênero, equacionando a sua especificidade estética e os objetivos de ensino, evitando assim sua excessiva didatização. O uso do qualificador em “*excessiva didatização*” aponta para o fato de que a discussão aqui gira em torno de como será feita a didatização do gênero e não quanto ao fato de se deve ou não didatizá-lo. Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”.

A partir dessas reflexões, compreendemos que a estrutura de sequência didática, formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), atende a nossa proposta de trabalho com o poema, por estar pautada numa concepção interacionista sociodiscursiva da linguagem, a mesma adotada em nossa pesquisa. Essa escolha, porém, não eliminou todos os problemas quanto à formulação de uma sequência didática para o gênero poema. Acontece que os autores genebrinos aparentemente excluem o poema (os gêneros poéticos) do rol de gêneros a serem trabalhados na escola, pelo menos nos moldes em que eles propõem, o que levanta uma questão quanto a se o modelo de sequência didática por eles proposto poderia ser utilizado para o poema.

Uma questão nos orientou na reflexão sobre esse ponto: os autores excluíram os gêneros poéticos dentre aqueles a serem agrupados por tipos textuais para o ensino na escola ou daqueles a serem adequados ao modelo de sequência didática por eles proposto? É digno de nota que os autores não propuseram uma sequência pronta para cada gênero, antes sim, um *modelo* a

ser adaptado aos diversos gêneros. Em momento algum os autores afirmam que o poema não possa ser adaptado a esse modelo, como afirmam alguns. O que eles fazem, na verdade, em um uma nota de rodapé, é afirmar: "Ignoramos propositadamente a *poesia* que *não pode absolutamente ser tratada como agrupamento de gêneros*" (grifo nosso) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59).

Duas observações importantes podem ser feitas sobre essa declaração. A primeira é o fato de os autores utilizarem o termo *poesia* para se referirem, pelo que parece, ao poema que, em nossa pesquisa, consideramos um gênero textual discursivo. Se o uso do termo estiver, de alguma forma, relacionado aos receios em didatizar a poesia (o poema), isso talvez explique essa posição dos autores. Ressalvamos que propomos em nossa pesquisa o enquadramento do gênero poema conforme proposto por Bakhtin (2002, 2011[1979]) que se distingue da concepção da teoria clássica da literatura (PADILHA, 2005).

A segunda observação é que os autores apenas excluem os gêneros poéticos daqueles que possam ser agrupados visando uma progressão do aprendizado análogo dos gêneros, aproveitando-se, no aprendizado de um novo gênero, as capacidades desenvolvidas no aprendizado de um gênero semelhante, anteriormente trabalhado. Nada impede, portanto, o tratamento do gênero poético segundo a estrutura da sequência didática proposta pelos autores. Ainda assim, concordamos com Padilha (2005) ao discordar dos autores genebrinos, utilizando como contra argumento os próprios critérios que eles mesmos utilizam para definir o agrupamento de gêneros e propondo um agrupamento dos gêneros poéticos que desconsidere critérios formais, mas que levem em conta seus cronotopos e apropriações intergenéticas, segundo o conceito bakhtiniano de memória do gênero.

Apropriamo-nos, então, da estrutura base da sequência didática proposta pelos autores franceses, fazendo as devidas adaptações para

comportar algumas peculiaridades do público e do gênero, como abordaremos a seguir.

A sequência didática, nessa pesquisa, foi aplicada em formato de oficinas, seguindo a base da estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a didatização do gênero. A sequência formulada pelos autores genebrinos prevê quatro partes para uma sequência didática: *uma apresentação da situação, uma produção inicial, módulos didáticos de estudo do gênero e a produção final*. Era necessário, porém, pensar sobre as diferenças entre o público francês e o brasileiro, quanto ao nível de aprendizado. Por isso optamos por aproveitar o modelo de Sequência Didática adaptado por SWIDERSKI e Costa-Hübes (2009), que traz como principal mudança a inserção de mais uma parte, entre a apresentação da situação e a produção inicial: *o módulo de reconhecimento do gênero*, e por BARREIROS e SOUZA (2015), que sugerem uma sondagem com a finalidade de identificar formas de materialização do gênero presentes no cotidiano dos estudantes e, a partir da recolha desses textos e da compreensão das suas práticas sociais de suas leitura e escrita, prepara-se o módulo de apresentação do gênero e, posteriormente o módulo de reconhecimento. O modelo de Barreiros e Souza (2015) apresenta ainda a culminância, ou seja, a produção final deverá ser inserida numa situação concreta de comunicação que, no nosso caso, será a publicação dos poemas na Web.

Além do Planejamento da Sequência Didática, construímos um material didático impresso para cada uma das dez oficinas, no qual foram organizadas as atividades que seriam realizadas pelos alunos, formando, ao final, O Módulo Didático das Oficinas (MDO). Embora o foco do trabalho seja o gênero poema, outros gêneros poéticos foram incluídos, principalmente a canção. Por ser um gênero mais próximo dos alunos. Entendemos que a sua inclusão nas

atividades, facilitaria o aprendizado do poema já que possuem características em comum (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; PADILHA, 2005).

Levando em conta tudo o que foi exposto, formulamos então um plano de sequência didática, conforme descreveremos a seguir:

A *apresentação da situação*, realizada nas duas primeiras oficinas, teve por objetivo explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, dimensionando-se o conhecimento deles sobre poemas. Foram levantadas questões sobre os usos efetivos do poema, assim como suas condições de circulação e produção.

A *Oficina 2 – Em todo lugar, poesia* - foi planejada com foco na circulação do gênero poético no contexto dos sujeitos da pesquisa.

O *módulo de reconhecimento do gênero* teve por objetivo fornecer aos alunos condições mínimas para realizarem a primeira produção. O foco do planejamento não foi apenas a estrutura dos poemas. O objetivo principal era levar os alunos a pensar sobre o processo de leitura e escrita de poemas, assim como seu contexto de produção e circulação. Foi organizado na *Oficina 3 – Um convite à poesia. Aceita?* que trouxe uma importante atividade: a exibição de um vídeo no qual o professor, poeta e compositor Ediney Santana, residente em Santo Amaro desde a infância, fala sobre sua trajetória leitora e escritora e incentiva os alunos a se apropriarem da literatura como meio de saber o “porquê das coisas” e de se proceder a uma leitura de mundo.

As *oficinas 4 a 7 (módulos interventivos)* com previsão de serem aplicadas em duas horas/aula cada - foram produzidas de acordo com o que se verificou na produção inicial, visando garantir ao aluno um domínio adequado do gênero, o que contribuiria para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade. Procuramos focalizar em uma das três dimensões do

gênero em cada oficina, mas esclareceremos mais uma vez que não se trata de um trabalho pautado no excessivo valor à forma do poema.

A *Oficina 4 – “Os poemas são pássaros”* – nos concentramos nas noções conceituais e estruturais do gênero. Iniciamos com a difícil tarefa de tentar definir poesia e diferenciá-la de poema, utilizando-se um vídeo para ilustrar que a poesia por ser abstrata, subjetiva, está presente em qualquer coisa, mesmo nas coisas simples, cotidianas. O poema, por outro lado, identificado como uma das formas de expressão da poesia, foi tratado como um elemento concreto, laboriosamente construído, para melhor expressar a poesia captada pelo escritor

A *Oficina 5 – O disfarce das palavras* – tratou da escolha e tratamento das palavras na construção do texto poético. Esta proposta estava voltada para o estilo – uma das dimensões do gênero – que envolvia a compreensão de como a comparação e a metáfora podem ser utilizadas na construção de versos.

A *Oficina 6 – O poema... não fede, nem cheira* – passou a focalizar a reflexão e o posicionamento crítico diante da realidade, direcionando o trabalho com o conteúdo temático. Para muita gente, inclusive para os sujeitos da pesquisa, a leitura e escrita de poemas é coisa de menina ou de pessoas apaixonadas. A poesia, não raro, está relacionada ao romantismo ou ao sentimentalismo. Para trabalhar a variedade temática da poesia, pensamos em um tema muito diferente do que a poesia está associada. Optamos pela temática: trabalho e emprego, pensando na faixa etária dos estudantes.

O tema da *Oficina 7 – Procura-se um lugar...* – aborda ainda uma temática social, abordada, porém com mais suavidade. Ao planejarmos o trabalho com o tema *comunidade* pretendíamos levantar aspectos positivos do local onde os alunos vivem.

Na *produção final* os alunos elaboraram uma produção livre, nos moldes da produção inicial, para verificação do aprendizado dos alunos sobre o gênero. A produção final forneceu dados importantes sobre o progresso do aluno, quanto ao aprendizado do gênero, com indícios importantes do posicionamento crítico do estudante e das habilidades de leitura e escrita. A oralização dos textos poéticos evidenciou os avanços do estudante quanto às competências orais.

A *culminância* foi uma oportunidade para que os textos dos alunos encontrassem seu público leitor. Foi um momento importante já que a escrita de um texto só tem seu ciclo completo quando encontra seus interlocutores. Na escola é preciso pensar em um público real para as produções dos alunos, que não apenas o professor. Foi organizado um evento com a presença dos pais, professores, outros estudantes, diretores, coordenadores e convidados. Durante o evento os alunos declamaram seus próprios textos e de outros autores, além do lançamento do aplicativo publicado na Web. A preparação para a culminância ocorreria na *Oficina 9 – Vivenciando o poema* e na *Oficina 10 – Publicando o poema* quando seriam trabalhadas noções de articulação clara, postura corporal e orientações para o uso do aplicativo de acesso ao poema.

Como *produto final*, houve uma *exposição* dos poemas assim como a publicação de uma coletânea digital *on-line*, acessada por meio de um *aplicativo de celular*, denominado *Poesia Audiovisual*, que desenvolvemos para o projeto. Dividimos o aplicativo em seções que permitem a submissão de um poema em diferentes formatos. Ao abrir o aplicativo o usuário tem acesso ao menu principal. Na seção *Poesia* o usuário tem acesso a poemas publicados em forma de texto; na seção *Audiopoesia* os usuários podem acessar as gravações de poemas em áudio; na seção *Fotopoesia* os usuários acessam os poemas publicados em formato de imagem e na seção *Videopoesia* é possível acessar

poemas em formato de vídeo. O aplicativo pode ser baixado por meio de um link fornecido pelo administrador.

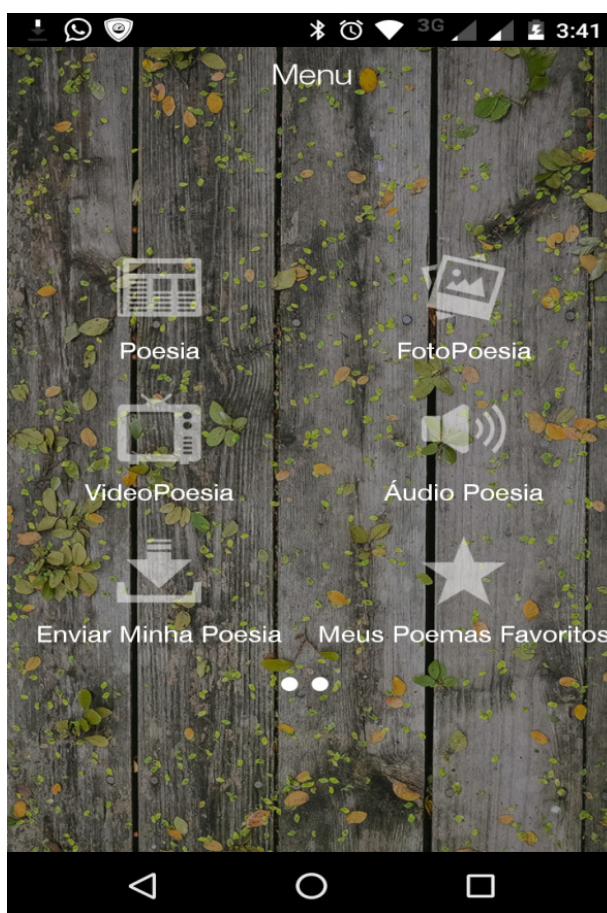


Figura 1 – Menu principal do aplicativo Poesia Audiovisual
Fonte: Captura de tela de celular feita pelo autor.

Para submeter um poema o usuário deve acessar a seção *Enviar minha poesia* que dará acesso a outro menu com opções de enviar poesia em diferentes formatos. Ao submeter um poema (é necessário informar um endereço de e-mail, sem necessidade de cadastro), o usuário aguarda a sua publicação que é feita pelo administrador do aplicativo. Somente a partir desta

publicação, o material estará disponível para ser visualizado pelos usuários que poderão enviar comentários sobre a publicação. Estes comentários também estão sujeitos à moderação do administrador. Na seção *Meus poemas favoritos* o usuário pode adicionar poemas publicados na plataforma para pronta consulta.

As aplicações práticas do aplicativo são inúmeras. Por exemplo, ao ver uma cena que desperte a sensibilidade do usuário, ele pode fotografá-la e, por meio de outro aplicativo próprio, acrescentar à foto a gravação em áudio de um poema de sua autoria ou de outro autor. Depois poderá submeter este material na subseção *Enviar um vídeo*, acessada através da seção *Enviar minha poesia* e aguardar a publicação pelo administrador do aplicativo.

Resultados

A forma como os estudantes reagiram às atividades das oficinas evidenciou uma sensação de novidade para eles. Acostumados com o trabalho de leitura e interpretação voltado para aspectos linguísticos, estruturais ou busca do sentido pretendido, os alunos foram levados a construir sentido para o texto a partir de elementos presentes nele e da sua experiência e conhecimento de mundo.

Os módulos de intervenção desenvolveram nos participantes da pesquisa competências necessárias para a apreensão do gênero poema. Em cada um dos quatro módulos de intervenção, os estudantes conheceram aspectos distintos sobre o gênero que os ajudaram a ler e a escrever esse gênero com mais propriedade. Empreendemos um esforço constante em não reduzir a proposta a meras atividades de leitura mecânica e superficial dos textos ou de mera estruturação, forçando rimas, engessando a criatividade do aluno, o que resultaria em simulacros do gênero ou perpetuaria a visão que se tem acerca do poema como um gênero menor ou simplista.

A oficina 4 oportunizou o trabalho de compreensão do gênero. Buscamos definir um poema e diferenciá-lo de poesia - diferenciação essa que por fim resultou não ser muito importante para a compreensão dos alunos acerca do gênero. Diante da dificuldade em conceituar objetivamente esses termos, optamos por construir, junto com os alunos, uma definição para o gênero a partir de metapoemas.

Os poemas de Mário Quintana (2005) e *Poética* de Cassiano Ricardo (1968) trouxeram para os alunos o equilíbrio conceitual do gênero como a expressão da poesia, da sensibilidade, do olhar crítico e, ao mesmo tempo, como produto de um labor, de um trabalho com as palavras em busca da expressão desejada. A exibição e discussão sobre dois vídeos de Carlos Brum - *A poesia do cotidiano* - antes da leitura dos metapoemas resultaram, para os participantes, na formação de uma ideia que talvez tenha lhes parecido, de início, inusitada: a poesia está em todo lugar.

Em seguida, focamos nos *aspectos visuais* e no *estrato fonológico ou sonoro*, pensados por Micheletti (2006). Foi importante para os estudantes compreenderem esses aspectos dos gêneros que os habilitariam, antes de tudo, a reconhecer um poema, já que sua forma visual em versos e estrofes – que imediatamente o identifica - não era ainda plenamente reconhecida por todos os alunos.

Além disso, foi importante desfazer um conceito equivocado sobre o poema: que seus versos sempre precisam rimar ente si. Apresentamos dois poemas: O soneto *Fanatismo* de Florbela Espanca (1923) cujos versos apresentam rimas interpoladas e *Poesia* de Carlos Drummond Andrade (2002), que possui versos livres. Iniciamos a atividade pela leitura e construção de sentido para os poemas, orientando os estudantes a pensarem em como a sua apresentação formal, suas rimas, seu ritmo de alguma forma influi no sentido

construído, sinalizando para o fato de não serem aleatórias as escolhas dos autores quanto à extensão dos versos, mas subordinadas a critérios conscientes, determinados entre outros fatores por seu estilo.

O trabalho com os poemas visuais trouxe a novidade da variação na forma visual desse gênero que pode corresponder, no caso dos poemas visuais, ao tema ou a um elemento do poema. Ao escrever o seu texto, o sujeito precisou subordinar sua forma ao conteúdo, experiência que chamou atenção para a importância da forma na construção do sentido para o poema. Ao falar sobre a paz, E.Q. pensou em uma rosa e formatou seu poema de modo que correspondesse visualmente a ela. (Cf. Figuras 2 e 3)

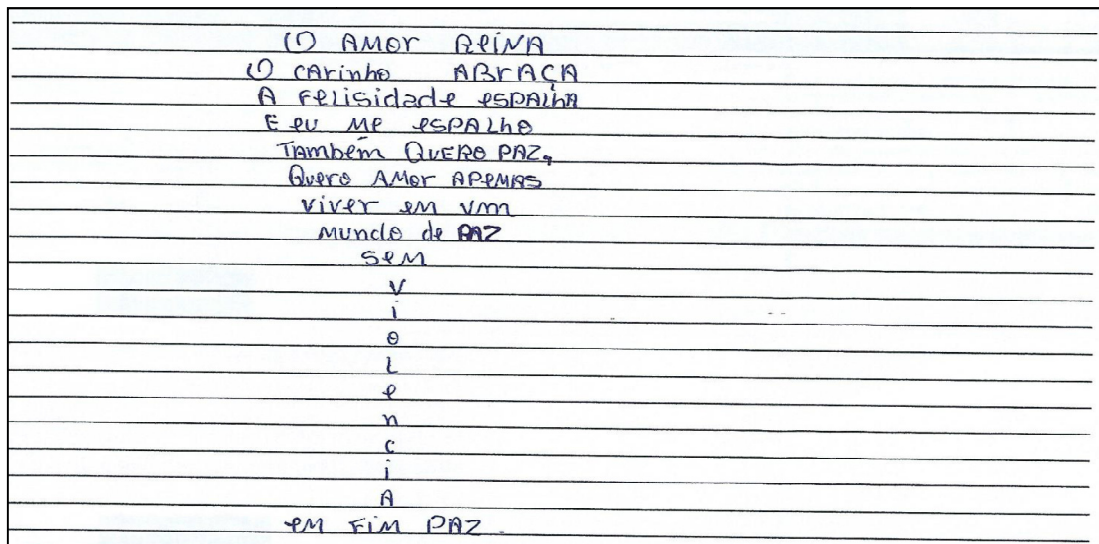


Figura 2 - Poema visual produzido durante as oficinas – versão original.
Fonte: Produzido pela aluna E.Q..



Figura 3 - Poema visual produzido durante as oficinas – versão para o aplicativo.
Fonte: Produzido pela aluna E.Q., com auxílio do professor pesquisador.

Ao avaliarmos o texto acima, observamos que a aluna conseguiu manter o ritmo regular ao longo dos versos do poema (quebrado a partir do sétimo verso) mesmo tendo que obter, ao final, o formato desejado de uma rosa. Quanto ao seu sentido, um leitor mais experiente, num processo de construção de sentido que extrapolasse os elementos contidos no texto, poderia depreender um sentido particular para a palavra violência que forma o talo da rosa, relacionando duas ideias: (1) o talo de uma rosa possui espinhos; (2) esse talo deve ser cortado na sua colheita. Assim como esses espinhos, a violência machuca, incomoda e causa prejuízos, devendo ser cortada, por assim dizer, para que se alcance a paz que é muitas vezes simbolizada por uma rosa. Não foi necessário fazer sugestões sobre a reescrita do texto a não ser por alguns erros ortográficos, corrigidos oportunamente.

Com a participação nas atividades da Oficina 5 – *O disfarce das palavras*, os alunos tornaram-se capazes de escrever seus poemas com mais expressividade. Não se tratou de uma aula sobre figuras de linguagem, mas de orientações sobre como as figuras de linguagem contribuem para imprimir maior expressividade aos textos. Finalizando a oficina, os alunos foram convidados a escrever um poema qual poderiam incluir metáforas e comparações para o alcance de maior expressividade nos versos.

A aluna L. S., que sempre alegara dificuldade para escrever, afirmando não saber o que é um poema, produziu novamente um metapoema e fez bom uso da comparação na composição de seus versos (C.f. Figuras 4 e 5). Ao escrever sobre o próprio processo criativo e sobre a sua compreensão acerca do poema, revela uma reflexão sobre a poesia em busca de sentido para algumas questões cujas respostas parecem não ter sido suficientemente capazes de satisfazer sua necessidade de compreensão. A comparação que faz entre poema e a paixão mostra ser uma surpreendente forma de defini-lo. Parece fazer referência à força expressiva de um poema capaz de despertar sentimentos e emoções (Cf. Figuras 4 e 5).

Mesmo pensando não compreender bem o que era um poema, seu entendimento, revelado na escrita, havia extrapolado tudo que havia sido discutido. Ela utilizou as palavras, as mesmas palavras velhas, simples, comuns para expressar suas ideias, sentimentos e emoções, segundo a novidade do fazer poético, moderados por uma reflexão que envolveu suas experiências, vivências, conhecimento de mundo, entre outros fatores, relacionados ao caráter sociodiscursivo da linguagem.

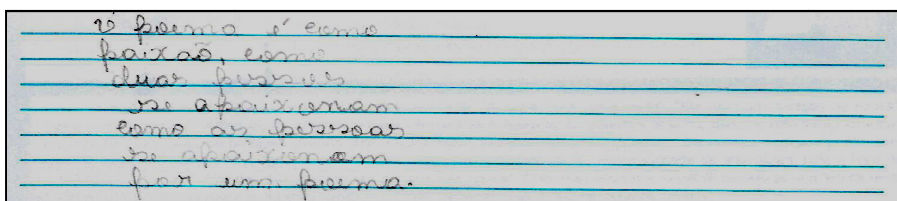


Figura 4 - Poema visual produzido na oficina – versão original.
Fonte: Produzido pela aluna L.S.



Figura 5 - Poema visual produzido na oficina 4 – versão para o aplicativo.
Fonte: Produzido pela aluna L. S., com auxílio do professor pesquisador.

Outro texto que apresenta bom uso de comparação foi escrito por L. D, conforme as Figuras 6 e 7.

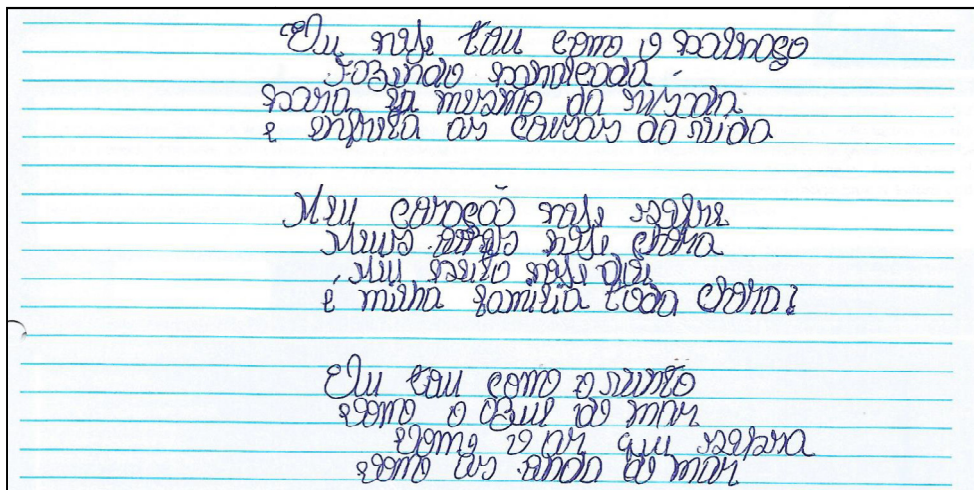


Figura 6- Poema produzido na oficina 5 – versão original.
Fonte: Produzido pela aluna L.D.

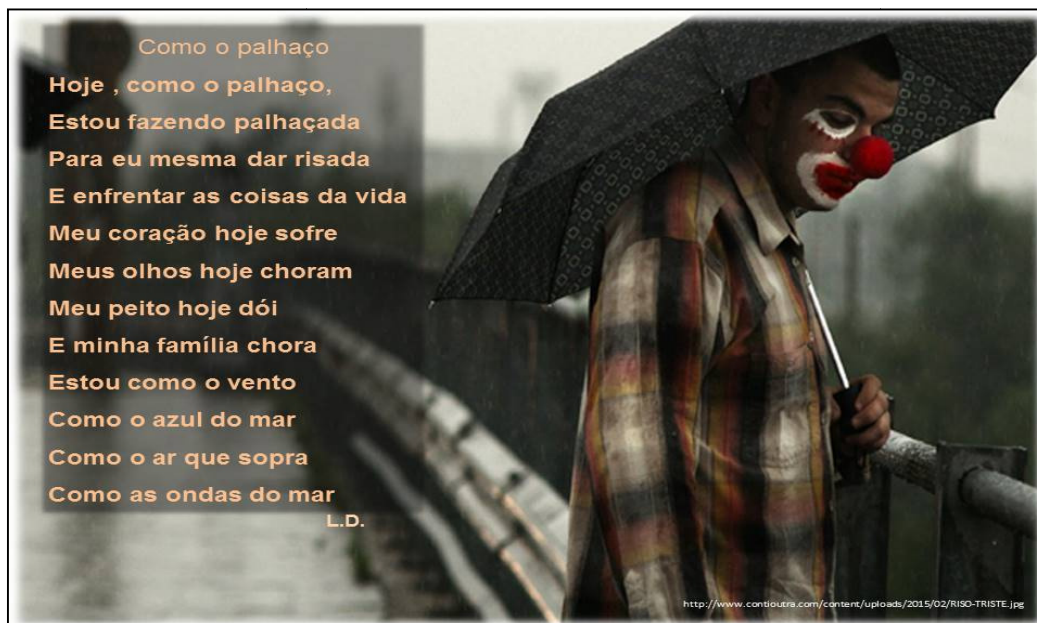


Figura 7 - Poema produzido na oficina 5 – versão para o aplicativo.
Fonte: Produzido pela aluna L.D., com auxílio do professor orientador.

Um incidente na vida dessa aluna pode ter influenciado a escrita desses versos que expressam tanta dor: a perda de um filho por nascer, que ocorrera no dia de aplicação da primeira oficina. A força da expressão, marcada pelas

vívidas comparações e por um ritmo lamuriante, proporcionam ao poema uma boa apresentação estética. Forma, estilo e conteúdo devidamente articulados, compõem o gênero poema, através do qual a estudante se expressa, não como quem apenas depõe sobre a realidade, mas o faz a partir de um lugar para onde convergem interações, vivências, experiências e emoções. A reflexão presente no poema compreende um contexto sócio-histórico e uma preocupação em como “dizer”. Pode parecer inusitado comparar alguém triste a um palhaço, que proporciona alegria. Mas é justamente nisso que reside a força da expressão: o paradoxo (trabalhado em uma atividade suplementar da oficina) estabelecido pelo contraste entre riso e tristeza. Na busca de sentido para a vida diante de uma tragédia, pensar em coisas alegres pode afastar a tristeza. A última estrofe demonstra um estado de espírito resignado do eu lírico diante do sofrimento ao compara-se ao vento, ao azul do mar, ao ar, às ondas do mar. Não foi necessário sugestões de reorganização para reescrita do texto, apenas orientamos quanto a algumas correções gramaticais o que revela o avanço da aluna em relação à produção anterior.

A participação na oficina 6 ajudou os alunos a compreender a variedade temática do gênero em oposição ao conceito de alguns participantes que compreendiam o poema como meio de expressar amor romântico ou sentimentalismo. Conhecer a poesia social, engajada, ampliou a visão dos sujeitos sobre o gênero e seu uso. Optamos pela temática *trabalho e renda* depreendida do poema de Ferreira Gullar *Não há vagas*.

A leitura do poema *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, seguiu as três etapas de interpretação sugeridas por Cosson (2014): antecipação, decifração e interpretação, acrescida de mais uma - a extrapolação.

A antecipação foi feita quando da discussão sobre a utilidade da poesia, sobre o desemprego e com a exibição do vídeo. A decifração ocorreu com leitura individual por todos os sujeitos e em voz alta por um deles. A interpretação ocorreu quando discutimos o primeiro sentido percebido, induzido pelo título do poema, embora secundário: questões sociais relacionadas ao trabalho, renda, custo de vida. Achamos necessário realizar mais uma etapa na leitura – a extrapolação – para tratar da principal questão levantada pelo autor, implicitamente percebida a partir de elementos presentes no poema – a função do próprio poema, que deve estar engajado às questões concretas da vida, como os problemas sociais, a corrupção e outros. As figuras abaixo ilustra uma das produções realizadas na oficina.

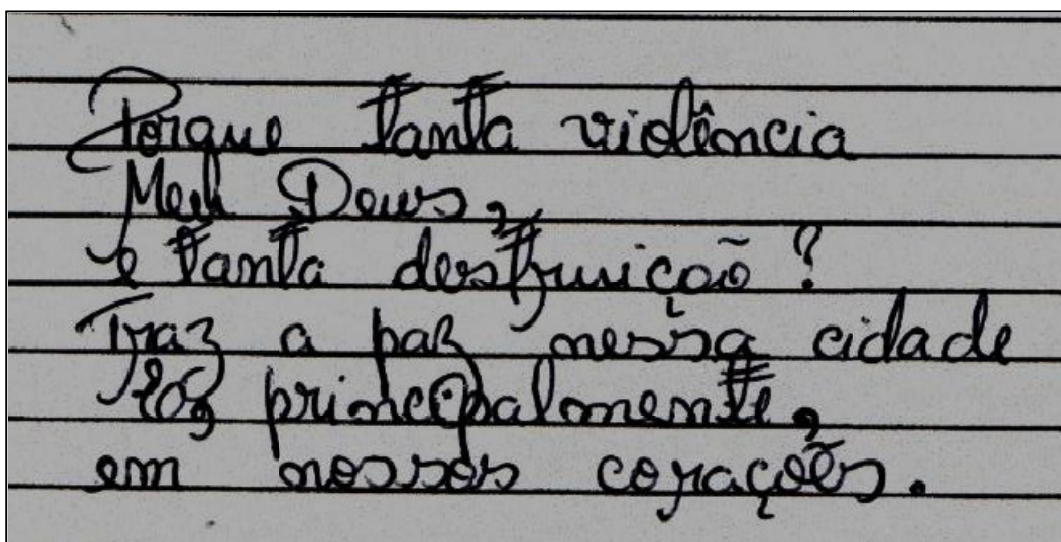


Figura 8 – Poema produzido na oficina 6 – versão original.
Fonte: Produzida pela aluna E.Q.

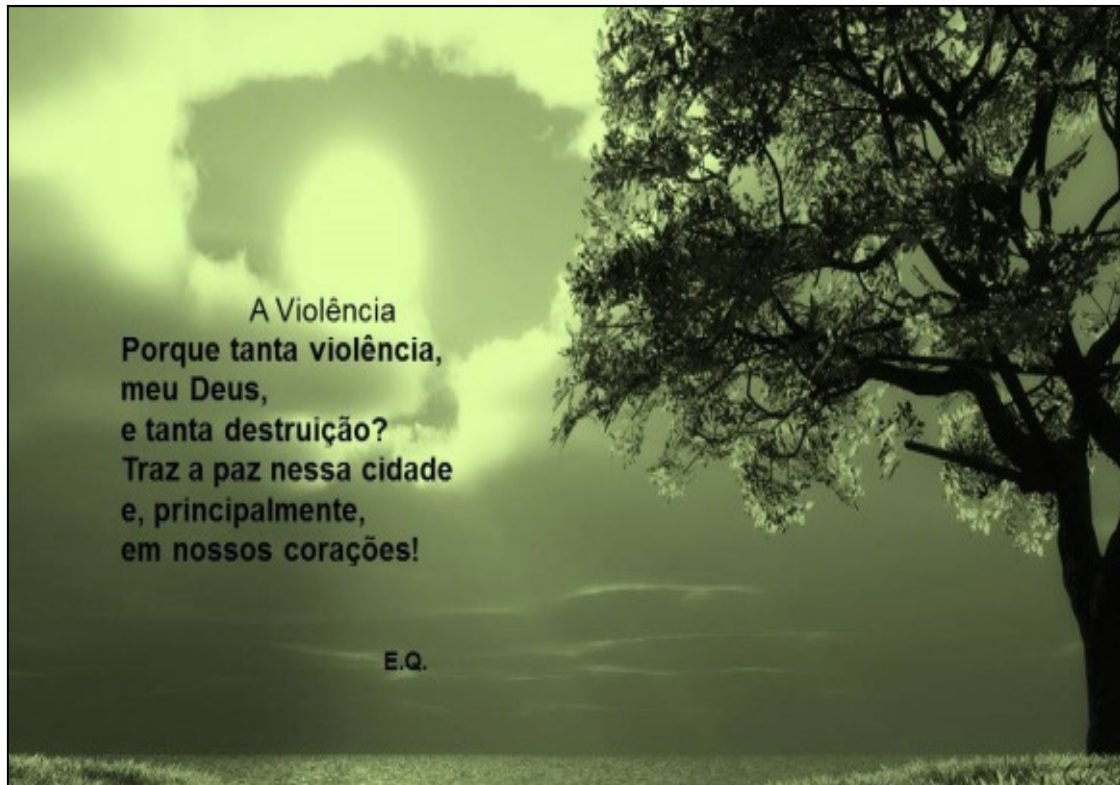


Figura 9 – Poema produzido na oficina 6 – versão o aplicativo.
Fonte: Produzida pela aluna E.Q., com auxílio do professor orientador.

A produção final, etapa em que os alunos produziram um texto para ser avaliado em comparação com o texto escrito na produção inicial, apresentou um resultado muito realista para o trabalho. Os resultados foram considerados satisfatórios se levarmos em conta as adversidades enfrentadas durante a aplicação das oficinas e do pouco tempo que tivemos para sua aplicação.

Depois de concluída a formatação dos textos, estes foram publicados na internet e acessados pelo aplicativo *Poesia Audiovisual*, desenvolvido para a intervenção. A preparação dos poemas para publicar no aplicativo trouxe um ânimo para os alunos que começaram a especular sobre os efeitos que seus poemas poderiam provocar nas pessoas. Para publicar no aplicativo, foi necessário produzir os áudios dos poemas. Todas essas atividades foram realizadas pelos

alunos que sempre sugeriam ferramentas para capturar a voz e faziam o julgamento dos áudio, apontando quando era necessário refazer a gravação.

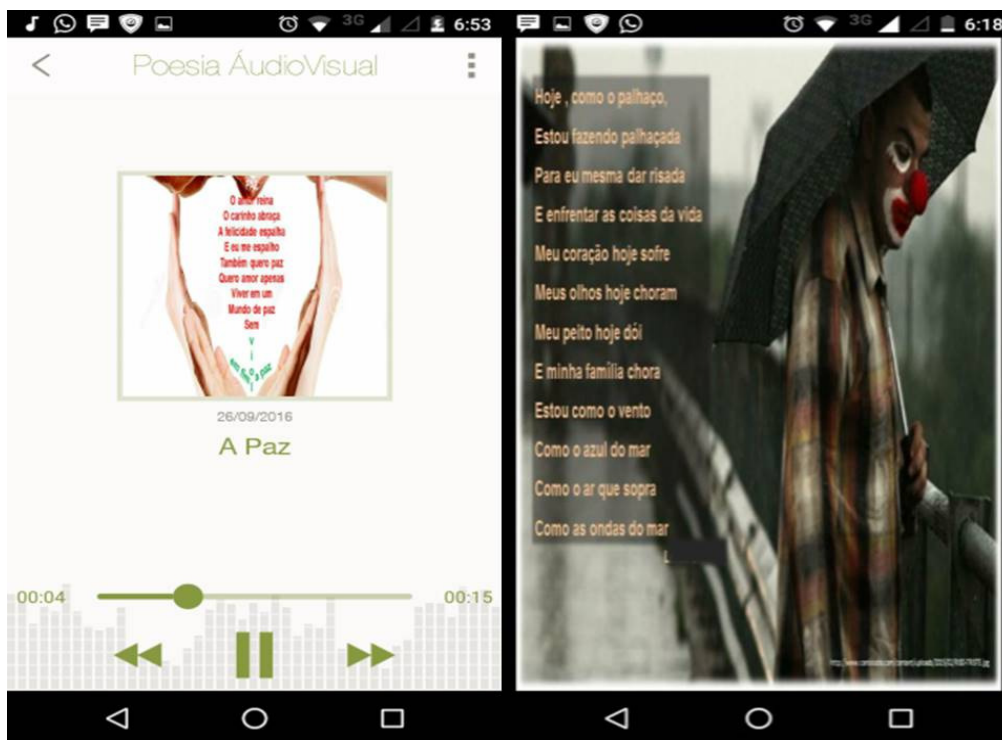


Figura 10 - Capturas de tela do aplicativo de celular
Fonte: Elaborada pelo autor

O uso dessa ferramenta confere um aspecto real de circulação do gênero já que a internet é a principal ferramenta de leitura entre os jovens da faixa etária dos participantes da pesquisa. Para o estudante, ler e ouvir a gravação do seu texto proporciona a elevação de sua autoestima e o motiva a continuar escrevendo. Além disso, eles perceberam que tinham potencial criativo para produzir poesia. Notamos uma melhora na autoestima dos estudantes que resultou no desempenho em outras disciplinas e elevou o nível do seu aprendizado. Os alunos se emocionaram ao ver e ouvir seus textos publicados na internet e acessados on-line.

É necessário, no entanto, que a escola esteja devidamente preparada para a inclusão das NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – no processo de ensino-aprendizagem. As redes públicas de ensino precisam apoiar projetos que lancem mão da tecnologia como mediadora dos processos educativos, fornecendo os necessários recursos para sua efetivação. Provavelmente, os resultados da intervenção que realizamos seriam mais significativos se a escola tivesse mais recursos, como o acesso aberto à internet, por exemplo.

Além da falta de acesso à internet, outro problema que tivemos foi o fato de nem todos os estudantes possuem dispositivo eletrônico que pudessem utilizar nas atividades de publicação e acesso aos seus textos. E muitos celulares ou *tabletes* dos estudantes, não atendiam a necessidades básicas de configuração e espaço de armazenamento. É necessário, portanto, que se forneça aos estudantes das escolas públicas equipamentos apropriados de acesso a conteúdos digitais e que possam ser utilizados como ferramentas de construção de conhecimentos para serem utilizados no contexto de projetos que utilizem esses recursos como mediadores do processo educativo.

Conclusão

O que fica evidente com o resultado dessa intervenção é que o trabalho com o poema na escola não só é possível como necessário. O envolvimento dos alunos nas atividades foi muito importante, considerando que quase nunca se envolviam nas aulas regulares. Um olhar mais crítico sobre o mundo também se tornou evidente na produção e nos comentários dos sujeitos da pesquisa. Muito do que se alcançou, porém, não pode ser observado ou comprovado objetivamente. São mudanças que podem fazer diferença em toda a vida do estudante e tem a ver com a elevação de sua autoestima e perspectivas para o futuro.

É preciso lembrar que não havia a pretensão, com a intervenção, de resolver completamente os problemas com o ensino de língua portuguesa na escola alvo da pesquisa. Apontar caminhos que pudessem ser seguidos na melhoria da qualidade do ensino era uma pretensão muito mais real. As contribuições para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, aconteceram conforme os objetivos da intervenção. Os sujeitos tornaram-se mais capacitados a ler criticamente, construindo sentido para a leitura, num processo de interação com o texto, a partir do seu contexto sócio histórico, de suas vivências e emoções. Compreenderam que o encontro com o leitor é uma das principais finalidades de um texto, assumindo uma posição autoral por se preocupar em produzir textos melhor elaborados. Não apenas isso, mas também compreenderam a necessidade de articular seus sentimentos, crenças e opiniões a uma reflexão da realidade sobre a qual escreve. Na oralidade, a participação em discussões, a leitura declamada e gravação da leitura dos poemas colocaram os alunos em situações de fala muito próximas da realidade. Isso os ajudou a melhorar sua capacidade de adequar sua fala à exigência contextual.

É claro que houve problemas. Um deles foi a reduzida participação de alguns alunos. Outros fatores, entretanto, estavam relacionados à falta de recursos básicos de apoio didático-pedagógico e a situações externas ligadas à cultura de desvalorização da escola e de risco social aos quais estão expostos os estudantes, de modo que se comprova que a escola pública precisa de mais apoio no combate a esses problemas. As autoridades, a comunidade, a família, profissionais da área social, psicossocial, psicopedagógica – todos precisam se aliar aos professores, coordenadores e gestores nessa árdua tarefa de educar. Sem esse apoio não será possível resolver casos específicos de sujeitos cuja fragilidade social dificulta o efetivo aprendizado.

A solução de problemas de ortografia e outros relacionados à escrita, embora não tenha sido objetivo dessa intervenção, não foram totalmente desconsiderados. Sempre que possível, eram sinalizados aos alunos, fazendo-os compreender a necessidade de apresentar ao público textos adequados ao padrão da língua. Porém, é preciso buscar estratégias para um trabalho mais efetivo com esses aspectos do ensino da língua.

O uso de recursos tecnológicos na educação é, sem dúvida, uma estratégia valiosa na busca pela qualidade do ensino. Os alunos sentiram-se muito motivados a escrever textos que seriam publicados na internet, o que, sem dúvida, contribuiu para um aprendizado mais efetivo. Ler seus textos publicados na web e saber que seriam lidos por outros fez com que os participantes encontrassem real sentido para as atividades realizadas nas aulas. Porém, não é possível afirmar que o trabalho foi mediado por esses recursos. Os problemas já discutidos, sobre a dificuldade de acesso à internet no espaço da pesquisa e a falta de dispositivos eletrônicos individuais, inviabilizaram o planejamento de atividades nas quais as NTICs fossem utilizadas como facilitadoras do processo de aprendizagem. Na prática, apenas o empenho dos professores parece insuficiente para a efetivação do uso das NTICs como mediadoras do processo educativo. É necessário que os responsáveis pela rede de educação estejam convencidos da importância desses recursos e os disponibilizem para uso na escola, mantendo-os em boas condições de uso.

Enveredar pelo caminho da poesia é aventurar-se por um caminho não totalmente conhecido. Ler um poema é como entrar num espelho e conhecer um mundo feito de palavras - um reflexo de nossa realidade - estabelecido pelo olhar sensível do artista. Na escola, seguir esse caminho é uma tarefa árdua, porém gratificante. Afastando-nos agora da posição de pesquisador a fim de expressar a emoção sentida com a produção dos alunos, pensamos na

imagem de um palhaço como recurso para expressar seu estado de espírito após uma trágica perda, não parece estratégia discursiva de mero “aluno escrevente” (BUARQUE, 2013). É o poeta quem domina essa habilidade de transformar o que seria uma mera confissão de sentimentos em arte. Ele desconstrói seu mundo, seu ser e o reconstrói em articulação com a realidade dando um acabamento às suas palavras.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da Leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153 – 161.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance*. Tradução de Aurora Fernoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BARREIROS, Patrício Nunes; SOUZA, Wiliana Coelho de. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA *Revista A Cor das letras*, v. 16, p. 70-90, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. v.1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BUARQUE, J. Ensino da escrita de poesia como construção de autoria. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 22, 2013. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/downloads/revistas/1450361255.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Prática de Linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67 – 97.

DIAS, Eliana, et tal. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma Questão de nomenclatura? *Revista Interações*. Vol. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível

em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475/429>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gênero e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149 -185.

GULLAR, Ferreira. Não há vagas. In: BOSI, Alfredo (org.). *Ferreira Gular*. São Paulo: Global, 2004. p. 71.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: *Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries*. Brasília, Ministério da Educação. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2005, p. 21-34.

MICHELETTI, G. (coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. 2005. 346f. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PINHEIRO, José Henrique. Abordagem do poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2005. p. 62-74.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2005, p. 89-101.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Prática de Linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, Agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n5p263>

SANTANA, Ediney. *Fazer poético*. 05 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3xUgtF3bG4>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SILVA, Solimar. *Oficina de escrita criativa: escrevendo em sala e publicando na Web*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.