

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS

LILIANE FRANCISCA BATISTA

A poesia visual pede (espaço) na sala de aula

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

LILIANE FRANCISCA BATISTA

A poesia visual pede (espaço) na sala de aula

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Peret Dell'Isola Denardi.

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B333p
Batista, Liliâne Francisca.
A poesia pede (espaço) na sala de aula [manuscrito] / Liliâne Francisca Batista. – 2018.
128 f., enc. : il. color., p&b., graf.

Orientadora : Regina Lúcia Péret Dell'Isola.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia : f. 124-126.
Anexos : f. 127-128.

1. Leitura – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Letramento digital – Teses. 4. Linguagem poética – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4

Liliane Francisca Batista

A poesia visual pede (espaço) na sala de aula

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof. Dra. Regina Lúcia Peret Dell'Isola Denardi (Orientadora) – UFMG

Prof. Dr. Luiz Antônio dos Prazeres – UFOP

Prof. Dr. João Alves Rocha Neto – Escola Municipal Imaco

Prof. Dr. Júlio Cesar Vitorino – UFMG

Belo Horizonte, 16 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

Ao Criador de Tudo Que É, pela luz e por todo amor incondicional.

À minha mãe, a quem devo a vida, tudo o que tenho e tudo o que sou.

Ao meu pai, simplesmente por ser quem é.

A Plínio e a Lívia, por renovarem a minha vida com uma nova vida.

A Letícia e a Marília, por me trazerem a alegria da infância num momento de tensão.

A toda a minha família, pela torcida e por toda a expectativa.

A Flor e a Bella, puramente pela companhia.

Aos amigos do mestrado, por compartilharem os mesmos sonhos e as angústias.

Aos professores e à minha orientadora, pelos ensinamentos e interlocuções.

Ao amigo João, por todos os diálogos e pela doação.

Ao Fabiano, por toda a presença mesmo tão distante.

A Irene, pela parceria que dura.

A Rosaly, pela amizade sincera que o mestrado me trouxe.

A Escola Municipal Imaco, por ser minha casa.

A todos os meus alunos, por me mostrarem o caminho da realização profissional.

RESUMO

Em busca de se investir na formação de leitores literários no Ensino Fundamental, o presente trabalho consiste em uma proposta de intervenção pedagógica em que se propôs leitura e produção de poesias visuais. Com o objetivo de contribuir para a formação literária dos estudantes e de promover o desenvolvimento de capacidades e de competências necessárias para uma leitura proficiente de poesia visual, além de munir os alunos de conhecimentos, estratégias e instrumentos suficientes para a produção desse gênero, nossa proposta buscou oportunizar experiências literárias com foco na produção de poesia visual, a partir de ferramentas digitais. O estudo proposto, de natureza qualitativa, fundamenta-se na pesquisa-ação, desenvolvida com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. Este trabalho envolveu a aplicação de uma sequência didática que visou à leitura de poesias visuais, oficinas com experimentações e, por fim, a produção de uma poesia visual experimental, por meio do uso de aplicativos de celular ou programas de computador. Foram valorizadas as experiências e as sensações despertadas pela recepção das poesias apresentadas e investiu-se no aprimoramento dos letramentos literário e digital dos alunos que finalizam o Ensino Fundamental. Por meio desta proposta de intervenção, constatou-se que é possível capacitar os alunos para a leitura e a produção de poemas visuais e despertar o gosto e o interesse por esse gênero, em especial, com o uso de ferramentas digitais.

Palavras-chave: Leitura literária. Poesia visual. Letramento literário e digital.

ABSTRACT

Looking for investing in shaping literary readers in Elementary School, this work consists in a proposal of pedagogical intervention where it was suggested the reading and production of visual poetry. With the object of contributing to the students' literary formation and promote the development of their capabilities and expertise for a proficient visual poetry reading and supplying the students with enough knowledge, strategies, and instruments for a production of this kind, our proposal sought to provide literary experiences focusing in the production of visual poetry with digital assets. This qualitative study is based upon the research-action approach and was developed with 9th-grade elementary students in a school in Belo Horizonte, Brazil. This project consisted of the application of an educational sequence focused on the visual poetry reading, experimental workshops, and the production of a visual poetry piece through mobile applications and computer software. The experiences and feelings incited by the produced pieces were analyzed and valued during this project, as well as the improvement of the students' written and digital literacy who were about to finish the Elementary School. Through this project, it was verified that it is possible to successfully prepare students for visual poetry reading and production, and engage their interest in the genre, especially through the use of digital tools.

Keywords: Literary Reading. Visual Poetry, Written and Digital Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – SEQUÊNCIA 1.....	55
QUADRO 2 – SEQUÊNCIA 2.....	69
QUADRO 3 – SEQUÊNCIA 3.....	73
QUADRO 4 – SEQUÊNCIA 4.....	84
QUADRO 5 – SEQUÊNCIA 5.....	85
QUADRO 6 – SEQUÊNCIA 6.....	88
QUADRO 7 – SEQUÊNCIA 7.....	90
QUADRO 8 – SEQUÊNCIA 8.....	91
QUADRO 9 – SEQUÊNCIA 9.....	96
QUADRO 10 – SEQUÊNCIA 10.....	98
QUADRO 10 – SEQUÊNCIA 10.....	99
QUADRO 11 – SEQUÊNCIA 11.....	100
Gráfico 1 – Gráfico com as dificuldades encontradas pelos alunos.	97

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PÁGINA INICIAL DO SITE DE AUGUSTO DE CAMPOS.....	47
FIGURA 2 – PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO QUE INTRODUZ POESIA VISUAL.....	49
FIGURA 2 – PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO QUE INTRODUZ POESIA VISUAL (CONTINUAÇÃO).....	50
FIGURA 2 – PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO QUE INTRODUZ POESIA VISUAL (CONTINUAÇÃO).....	51
FIGURA 3 – POEMA REVER, AUGUSTO DE CAMPOS.	56
FIGURA 4 – BOMBA, AUGUSTO DE CAMPOS.	58
FIGURA 5 – VELOCIDADE, RONALDO AZEREDO.	59
FIGURA 6 – O INFINITO DOS SEUS OLHOS, DÉCIO PIGNATARI.	60
FIGURA 7 – PÊNDULO, E. M. DE MELO CASTRO.	62
FIGURA 8 – RIO: O IR, ARNALDO ANTUNES.	64
FIGURA 9 – APRESENTAÇÃO DAS POESIAS.....	67
FIGURA 10 – ALUNOS NA SALA DE INFORMÁTICA.	70
FIGURA 11 – PRODUÇÕES DA OFICINA DADAÍSMO.	77
FONTE: ARQUIVO PESSOAL, 2017.	77
FIGURA 12 – OFICINA DADAÍSMO.....	78
FIGURA 13 – PRODUÇÕES DA OFICINA PALÍNDROMO.....	81
FIGURA 14 – PRODUÇÕES DA OFICINA POESIA FIGURATIVA.....	83
FIGURA 15 – PRODUÇÕES INDIVIDUAIS.....	87
FIGURA 16 – TESTE DO APLICATIVO.	89
FIGURA 17 – PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS VÍDEOS.	94

FIGURA 18 – POESIA PALÍNDROMO “CAOS E ORDEM”	102
FIGURA 19 – POESIA FIGURATIVA “VIDA E TEMPO”	104
FIGURA 20 – POESIA INDIVIDUAL “HONESTO”	106
FIGURA 21 – POESIA FIGURATIVA “OLHO”	108
FIGURA 22 – POESIA INDIVIDUAL “QUEDA”	110
FIGURA 23 – POESIA FIGURATIVA “CHUVA”	112
FIGURA 24 – POESIA FIGURATIVA “VIVER E MORRER”	114
FIGURA 25 – POESIA FIGURATIVA “CAFÉ”	116
FIGURA 26 – POESIA FIGURATIVA “TORNADO”	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO I – A LITERATURA PEDE (ESPAÇO).....	16
2.1	A leitura do texto literário	19
3	O POEMA PEDE (ESPAÇO) NA SALA DE AULA	24
3.1	A produção do texto poético	27
3.2	A poesia visual.....	28
3.2.1	<i>O verbal e o icônico</i>	28
3.2.2	<i>Aspectos histórico-culturais</i>	29
3.2.3	<i>Formas e formato</i>	30
3.2.4	<i>A poesia visual na sala de aula</i>	33
4	CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO DIGITAL	37
4.1	Noções de Letramento Digital.....	37
4.2	Multiletramentos.....	39
4.3	Novas formas de ler e escrever	41
5	CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS.....	49
5.1	Sequência 1.....	54
5.1.1	<i>Rever, de Augusto de Campos</i>	56
5.1.2	<i>Velocidade, de Ronaldo Azeredo</i>	59
5.1.3	<i>O infinito dos seus olhos, de Décio Pignatari</i>	60
5.1.4	<i>Pêndulo, de E. M. de Melo Castro</i>	62
5.1.5	<i>Rio: o ir, de Arnaldo Antunes</i>	64
5.2	Sequência 2.....	67
5.3	Sequência 3.....	71
5.4	Sequência 4.....	73
5.4.1	<i>Oficina Dadaísmo</i>	74
5.4.2	<i>Oficina Palíndromo</i>	79
5.4.3	<i>Oficina poesia figurativa</i>	82
5.5	Sequência 5.....	84
5.6	Sequência 6.....	87
5.7	Sequência 7.....	90
5.8	Sequência 8.....	90
5.9	Sequência 9.....	95
5.10	Sequência 10.....	97
5.11	Sequência 11.....	98
6	CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS.....	101
6.1	Poesia 1 – Caos e Ordem.....	101
6.2	Poesia 2 – Vida e tempo	103
6.3	Poesia 3 – Honesto.....	105
6.4	Poesia 4 – Cavalos em fuga	106
6.5	Poesia 5 – Voa	107
6.6	Poesia 6 – Queda	108
6.7	Poesia 7 – Chuva	111

6.8 Poesia 8 – Viver e morrer	113
6.9 Poesia 9 – Café	115
6.10 Poesia 10 – Tornado.....	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXO A – SEQUÊNCIA 3 – MÓDULO 4.....	127
ANEXO B – SEQUÊNCIA 9	128

INTRODUÇÃO

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2007 [1980], p. 17).

Com essa afirmação da epígrafe, Barthes nos convida a refletir acerca do valor que a literatura agrega a todas as outras disciplinas acadêmicas. Embora não queiramos, aqui, afirmá-la superior, é importante que se perceba, conforme exposto por esse grande escritor, semiólogo e crítico literário na década de 1970, que, por meio da literatura, estudam-se todas as outras disciplinas, pois o mundo literário é vasto, rico e ao mesmo tempo profundo, já que nos permite adentrar mundos diversos das mais variadas formas, com temas dos mais recorrentes aos mais raros, com diferentes perspectivas e diferentes olhares.

Cândido (1995) também concebe a literatura de forma abrangente quando nos desperta para um olhar mais puro e simples do que possa ser, de fato, considerado literatura. Não apenas os livros, os clássicos e as grandes histórias devem ser levados em conta, mas também, e principalmente, tudo aquilo que nos cerca desde pequenos e que sequer nos damos conta de que seja literatura. Quando ainda bebês, escutamos de nossos pais e avós cantigas de ninar; quando criança, aprendemos as cantigas de roda, ouvimos histórias e causos e, por mais fantástico que nos possa parecer, o próprio sonho nos chega como uma necessidade de fabulação, exatamente porque a realidade não nos basta. Desse modo, o conceito de literatura não deve ser limitado ao clássico e ao erudito, mas ao popular, ao contemporâneo, a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em suas várias formas de manifestação.

Na escola, normalmente, a literatura se apresenta das mais diversas formas. Como linguagem e como instituição, é importante ter claro que ela aportará o imaginário, as sensibilizações, os valores, as reflexões e os comportamentos expressos e discutidos por uma sociedade que carrega sonhos, desejos e utopias. A literatura é importante no currículo escolar, para que cada um se reconheça como cidadão, parte de uma sociedade que, mesmo impondo seus valores, deve dar a cada um o direito de aceitar ou rechaçar suas imposições, e, caso opte pela segunda opção, nem por isso o cidadão deva perder sua identidade, sua autonomia, e abrir mão das suas escolhas. A partir da literatura, é possível que cada um consiga exercer plenamente sua cidadania, mas não sem antes apossar-se da linguagem literária, como seu usuário competente e reflexivo, capaz de se reconhecer fazedor de história, da sua história e da história de seu

povo, consciente de que sua atitude e seu comportamento impactam no coletivo de forma branda ou severa, em graus maiores ou menores.

Quando nos referimos ao caráter da literatura em ajudar alguém a se reconhecer cidadão, recorremos aos casos em que um adolescente se vê lendo uma história semelhante a sua, embora pudesse pensar que apenas ele vivesse aquela situação particular. Nesse exemplo, o leitor se reconhece na história que lê, assiste à sua própria história de fora e se vê como parte de um todo, se entende melhor e se percebe alguém que, como qualquer um, também possui conflitos, dúvidas, medos, ou seja, ele não é o único ou a sua história não é tão incomum quanto pudesse pensar a princípio. Assim, a literatura preenche o lugar da identificação, do reconhecimento, do se sentir parte de um todo e não se enxergar como o diferente ou excluído. Com essa sua função, a literatura agrega, traz para perto de si e inclui ao invés de excluir.

Uma das formas, dentre várias, de privilegiar a literatura em sala de aula é por meio do estudo do gênero poema. Quando dizemos estudo, referimo-nos não à escansão de versos, contagem métrica das sílabas ou aos tipos de rima, ou seja, ao seu aspecto formal, estrutural, mas à sua apreciação, à fruição poética, à compreensão dos sentidos ali entrelaçados entre uma estrofe e outra e à percepção de estratégias muitas vezes usadas pelo escritor para conseguir determinado efeito de sentido. É importante que o estudante consiga perceber que boa parte das escolhas feitas pelos escritores não são ao acaso, o jogo de palavras ou o sentido conotativo em detrimento do sentido literal, por exemplo, são pensados com cuidado e outras e novas escolhas trazem outros e novos sentidos.

Ainda dentro do gênero poemas, é possível se trabalhar com vários autores, de diversas épocas, com infinitudes de temas e estilos, explorando o verbal e o icônico, em alguns casos. Além do mais, o trabalho em sala de aula com a poesia nos traz surpresas agradáveis, o lidar não só com o uso apurado da linguagem, mas também como a emoção, o gozo e a alteridade. “A poesia nos torna mais críticos e mais participantes. E o que é melhor: permite um olhar emocionado em direção ao outro” (SORRENTI, 2009, p. 10).

Obviamente, para cada escolha, deve-se haver um propósito bem delineado. Possibilidades existem e das mais diversas. Contudo, quando pensamos nos alunos do século XXI, bombardeados por uma infinidade de linguagens, num mundo completamente digital, torna-se impossível não se pensar em poesia visual, pois por meio dela é possível um trabalho que leve

em conta a palavra em consonância com a imagem, tão comum no nosso dia a dia. Além disso, a poesia visual nos permite explorar o conceito de poesia no mundo moderno, trazendo à tona tradição *versus* ruptura, principalmente se levarmos em conta que esse tipo de poesia trabalha com a ideia de subversão às regras e à ordem impostas pelo poema tradicional, que busca o belo, o perfeito, a métrica, a rima, a musicalidade. Além de tudo isso, a poesia visual é rica em recursos diversos, em múltiplas linguagens, em multiletramentos e multimodalidades.

A atividade de leitura de poesia visual requer mais que análise de linguagem escrita, mas também e principalmente o envolvimento de várias linhas de experimentação, de leituras múltiplas e intercaladas de modo a anular o código verbal comum ou de subvertê-lo, gerando outros e muitos significados através da articulação com outras formas de expressão da linguagem.

A poesia visual contribui para o desenvolvimento da leitura eficiente e proficiente através de novas realidades e novos mundos que passam a existir pela combinação de novos signos com outras formas de expressão, gerando novos sentidos trabalhados criativamente.

Em atividades de produção de poesia visual, o produtor deve não apenas e simplesmente criar uma poesia, mas conhecer e reconhecer o que é poesia visual, quais são aquelas de que mais gosta ou com as quais se identifica. Se nesse gênero subverte-se a ordem e a regra, é preciso, então, conhecê-las e dominá-las para que o trabalho obtenha êxito. Além do mais, é preciso pensar na revisão, na edição e no alcance do efeito pretendido, pois muitas vezes, ao chegar ao final do processo, percebe-se que a ideia inicial não converge para o resultado almejado.

Para isso, julgamos, ao mesmo tempo, ser necessário oferecer ao aluno oportunidade de interação com as novas mídias por meio de um trabalho que contemple tanto a nova demanda tecnológica, cibernética e multimodal quanto às habilidades exigidas pelo Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa de Minas Gerais (2014), que sinaliza que o aluno deverá, no discurso poético, ser capaz de:

14.1. Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material das palavras.

[...]

14.5. Relacionar efeitos de sentido de um poema à sua configuração visual (tamanho e distribuição de versos na página, exploração de espaços em branco, uso de sinais gráficos e digitais).

14.6. Recriar poemas e canções, buscando novas disposições visuais de seus versos e palavras, de modo a realçar uma idéia, um ritmo, uma palavra...

[...]

14.10. Usar, na produção de textos literários ou não, estratégias do discurso poético (ritmo, métrica, sonoridade das palavras, recursos gráficos e digitais, imagens poéticas) de modo a obter os efeitos de sentido desejados (MINAS GERAIS, 2014, p. 10).

O estudo da poesia está previsto também na Base Nacional Comum Curricular proposta para o Ensino Fundamental. No campo literário, prevê-se o estudo de poemas de forma fixa e livre, poema concreto e ciberpoema dentre outros. De acordo com esse documento, no 8º e 9º anos, o estudante deverá:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas autores (BRASIL, 2018, p. 185).

Ainda dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa, uma delas é:

Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem, jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 185).

Nesse sentido, há várias possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidas em sala de aula com a poesia visual de forma isolada ou em consonância com as novas tecnologias. Se se opta por um trabalho mais amplo com o uso de hipertextos e materiais digitais, será possível oportunizar um projeto que agregue informações e ao mesmo tempo valorize o que a maioria dos alunos já traz consigo, em função da sua geração, do mundo digital do qual faz parte, do contexto atual em que vive e das próprias demandas sociais que carregamos. É possível, dessa forma, unir o novo àquilo que o aluno já sabe, trazendo-o para o cenário como difusor de conhecimento, atendendo, ao mesmo tempo, ao conteúdo curricular e às práticas contemporâneas.

Lecionando há alguns anos em turmas de 8º ano, em que há o estudo de poemas, proposto, inclusive, pelo livro didático, é muito comum e frequente ouvir dos alunos frases como “não

gosto de poesia”, “não entendo poesia”, “poesia é chato” ou “para que serve poesia?”. É possível perceber uma predisposição por parte dos alunos a não gostarem de determinados temas e assuntos tratados por um grande número de poemas. Não é raro observar que a forma como o livro didático desenvolve alguns assuntos torna-os ainda mais enfadonhos, o que retifica as frases ditas pelos alunos ao se iniciar o estudo desse gênero. Muitas vezes, diante do livro didático, o professor se pergunta: e se eu fizer diferente?

Foi refletindo sobre essas questões que idealizamos uma proposta de intervenção pedagógica que visasse ao estudo da poesia visual, com foco na sua produção a partir de ferramentas digitais. Assim, a ideia era de que a poesia saísse do livro didático e fosse parar na tela do celular do aluno, que, levado por caminhos sutis, teve, ao final da nossa proposta, a sua própria poesia visual de forma digital.

Em nossa proposta, nos preocupamos em contemplar a compreensão de algumas poesias visuais, sua estrutura, suas estratégias, sua recepção no papel e na tela do computador, com um caráter reflexivo. Num segundo momento, os alunos foram levados de forma sutil e aparentemente despreziosa a criarem, em grupos, as suas próprias poesias, para que, ao final, no fechamento do processo, pudessem transformar a produção do papel numa produção digital, a partir, inicialmente, de um aplicativo de celular que, através de cliques fotográficos em sequência, recurso conhecido como *stop motion*, cria um vídeo com várias possibilidades digitais.

Era esperado que ao final da aplicação do projeto os alunos percebessem a relação existente entre poesia visual e seu caráter icônico, entre o legível e o visível e que tivessem experienciado a poesia por meio da sua própria produção e vivido uma significativa experiência digital nas aulas de Língua Portuguesa com ajuda de um objeto que não sai de suas mãos: o celular.

Para a formatação do nosso projeto de intervenção pedagógica, nos fundamentamos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) por meio da proposta da sequência didática, considerada “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Este estudo se apresenta em quatro capítulos. O capítulo 1: “A literatura pede espaço” traz um delineamento teórico dos conceitos relativos à literatura e à importância do seu adequado

estudo em sala de aula. Para isso, contamos com a contribuição de Candido (1995), que defende a ideia de que o ser humano não vive sem literatura, pois o próprio sonho é uma forma de fabulação que nos faz buscar algo além da realidade. Sobre o ensino de literatura, nos embasamos em Colomer (2007), que propõe caminhos para um trabalho docente consciente e eficiente, que permita aos alunos compreender o mundo literário com prazer e fruição. Nessa perspectiva, ampliamos a discussão por meio dos estudos de Cosson (2007), que propõe o letramento literário para professores e alunos, estimulando a leitura no ensino básico de forma prática e simples.

Ainda nesse capítulo, trazemos um dos principais fios condutores do nosso trabalho: a poesia visual. Para isso, contamos com a contribuição de Menezes (1998). Além de esclarecer conceitos, diferenciar termos e traçar uma linha histórica e cultural do movimento concretista, vivido no Brasil, em consonância com outros movimentos internacionais, Menezes propõe também atividades sobre poesia visual para serem aplicadas em sala de aula.

No capítulo 2: “Letramento digital”, nos embasamos em Coscarelli (2005) e Marcuschi e Xavier (2010), que trazem contribuições para este estudo no âmbito escolar, pois as escolas precisam repensar o ensino e as possibilidades de inserção das novas tecnologias na sala de aula. Para isso, os professores precisam estar capacitados e abertos às novas ferramentas digitais. Rojo e Moura (2012) complementam essa discussão à medida que propõem à escola os multiletramentos, pois chega à escola uma nova demanda que não deve passar despercebida. Os professores não devem desconsiderar o mundo digital em que vivem e os novos alunos que ocupam os bancos escolares, consumidores e produtores contumazes de conteúdos digitais. Assim, os professores devem estar preparados e habilitados para um trabalho que vise à pedagogia dos multiletramentos.

No capítulo 3: “Metodologia”, descrevemos os caminhos traçados e as ações realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa bem como os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados, como as oficinas, os relatos e os vídeos produzidos.

No capítulo 4: “Análise dos dados”, apresentamos os resultados da pesquisa, por meio da análise do material coletado. Elegemos 10 poesias visuais dentre as 16 que foram produzidas pelos estudantes e nos ativemos a uma análise do processo de produção e dos resultados obtidos. Em seguida, apresentamos as considerações finais acerca dos temas discutidos, unindo teoria à prática, juntamente com as conclusões a que chegamos.

1 CAPÍTULO I – A LITERATURA PEDE (ESPAÇO)

A literatura surge porque a realidade não nos basta. O mundo em que vivemos não é satisfatório. Por isso, é preciso que se invente um mundo novo, ainda que utópico, criado por meio das palavras.

À literatura se acopla a imaginação como fuga ou compensação. Por meio dela, o objeto se materializa como forma de se substituir um real insatisfatório. Esse é o modo artístico de exercê-la e de compensar o que falta no mundo. De todas as práticas a que temos acesso, por meio da imaginação é que somos capazes de reconstruir o mundo através das palavras.

Contudo, a literatura não apenas nos serve de um mundo idílico e utópico. Não somente encontramos escritas daquilo que nos falta, compensando, assim, positivamente, as falhas do real sintonizadas num mundo mais harmonioso. Os poemas que nos falam de dor, sofrimento, temor ou pavor nos provam isso. As narrativas que nos apresentam um mundo ainda mais pesado do que o que já vivemos reforçam também essa ideia. E, ainda assim, temos a insatisfação causada pela falta. A insatisfação, a acentuação do que está mal e sua valorização é também uma forma de tornar perceptível o negativo, o insustentável, sugerindo, indiretamente, aquilo que poderia ser e não é.

A literatura aponta, então, na sua concretização, o que falta no mundo e em nós. Ela se dispõe a dizer as coisas como são e como deveriam ser. De uma forma ou de outra, positivamente ou negativamente, de forma alegre ou triste, ela se coloca à disposição da concretização daquilo que o real não dá conta.

No pacote literário, levamos junta a linguagem. Esta, infelizmente, não é capaz de substituir o mundo, nem ao menos representá-lo fielmente. Ela pode apenas evocá-lo, aludi-lo, mas de forma, também, falha e insustentável.

A linguagem possui uma função referencial e uma pretensão representativa e ela nunca estará totalmente adequada ao real. Narrar uma história é reinventá-la, principalmente se trabalharmos com o conceito memorialístico de que algo que se passou já não existe mais. Um fato nunca será narrado fielmente da forma como ocorreu, pois em toda narração há a ordenação dos acontecimentos, os olhares, a visão de mundo particular e tudo isso cria a possibilidade de várias histórias por meio de inúmeros olhares, das quais nenhuma delas

nunca será a “real”. Jamais teremos na história o “real”, levando-se em consideração que o real, depois de passado, já não existe mais e nada nem ninguém será capaz de reconstituí-lo fielmente. E, muitas vezes, estará criando-se na história algo que se faltava no real. Assim, temos uma falha tanta na história, por não conseguir capturar o momento, o verdadeiramente “real” e, ao mesmo tempo, uma falha no real, por sempre deixar faltar algo que será acrescentado na história por se desejar e não possuir.

A escrita de um poema nos revela também a magnificência de um ou vários aspectos do real, desprezando outros em função da forma, do ritmo, das rimas, da harmonia, do som e do sentido. Um poema é um convite a vivermos aquilo que o mundo e a vida não nos proporcionaram, insinuando uma plenitude de um mundo desejável e possível.

A formalização na literatura é a busca de uma determinada verdade. O trabalho com a forma é indispensável porque só ela é capaz de dar aquela visão acentuada que trilha o emaranhado do que parece confuso. Na sua seleção, por exemplo, o autor, atribui valores, sentido e identidade. Em uma reordenação e reestrutura ele sugere um mundo novo. É por esse artifício da forma que a literatura atinge uma verdade do real. O trabalho da forma se manifesta em toda a obra literária, desde a macroestrutura até a microestrutura, desde as grandes estruturas nas quais se sustentam determinado tipografia até a polidez minuciosa de estilo que consiste em colocar palavras em determinada ordem, dando contorno e significado aos sons e ritmos.

A forma, não apenas material, mas também de sentido, buscada pelo autor, é uma espécie de artifício usado para colher no real verdades que não se veem a olho nu e que, quando vistas, obrigam a reformular o próprio real.

Em seu texto “A criação do texto literário”, Perrone-Moisés (2006) é assertiva acerca do valor da forma na literatura:

A simples denúncia, pela linguagem, do que vai mal no mundo, não tem a eficácia conseguida pelo trabalho da forma na literatura. Os artifícios do escritor revelam, ao mesmo tempo, o que falta no mundo e aquilo que nele deveria estar. Pela força de sua articulação, contraposta à “desordem asiática do mundo real” (Borges), a obra literária demonstra que o homem é capaz de uma harmonia maior. Mesmo as obras cuja temática é a desordem e a falta, quando possuem essa força da forma, cumprem uma função positiva. Nietzsche dizia: “Todas as coisas boas são fortes estimulantes em favor da vida: é aliás o caso de todo bom livro escrito contra a vida” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 109).

Assim, percebemos o significado e a importância da forma em um texto. O que está desordenado passa a ganhar uma ordem e aquilo que parecia confuso ganha clareza e objetividade por meio da forma bem elaborada.

A função da literatura consiste em levantar por suas ordenações e invenções uma dúvida sobre a fatalidade do real, sobre o determinismo da história e escrever passa a ser lembrar-se do que não existiu e, conseqüentemente, não se conformar com o mundo e suas histórias, não considerar o real, é afirmar que as coisas poderiam e deveriam ter sido feitas ou acontecido de outra forma.

A criação literária possui em seu processo dois elos importantes: leitor e escritor. Uma obra só passa a existir realmente a partir do momento em que é lida ou recriada pela leitura. Nesse elo, o escritor é o responsável por desencadear o sentido, mas sem criar um sentido único e absoluto. O leitor, de qualquer forma, não é também o criador de sentido único, atribuindo à obra o sentido que queira.

Nesse processo, o que importa não são as intenções do autor e sim a sua capacidade de imprimir sentido à obra, fazendo um convite estimulante e irrecusável ao leitor. A leitura e a criação de sentido não podem ser direcionadas de qualquer forma, pois há as linhas de significado que norteiam e direcionam para um sentido comum.

A literatura é um convite a irmos além do real, construindo-o e reinventando-o. Trabalhar o imaginário por meio da linguagem significa capturar verdades ocultas. A linguagem é um obstáculo no caminho do real e, na sua busca ou recusa, somos obrigados a vê-lo, questioná-lo e reinventá-lo.

De acordo com Perrone-Moisés (2006, 110):

Como todas as atividades humanas (a partir da própria fala), a literatura nasce da vivência, da falta e da aspiração à completude. Essa completude, a literatura não nos pode dar. O que ela nos pode dar, isso sim, é uma forma de conhecimento que satisfaz: não uma verdade abstrata e dada, mas uma verdade corporificada e em obra.

1.1 A leitura do texto literário

Um dos principais objetivos educativos da escola é formar cidadãos da cultura escrita, leitores competentes, com habilidades mínimas para uma leitura proficiente. Esta é uma das necessidades educativas fundamentais para o ser humano. Embora a leitura comece na escola, não se encerra nela. Assim, é responsabilidade dessa instituição munir as crianças e os adolescentes de instrumentos que os capacite a alcançar sucesso em qualquer empreitada que envolva a leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Isso significa ampliar o grau de letramento do aluno, contribuindo para sua formação como leitor crítico, o que pressupõe ações sistemáticas, conforme aponta Cafieiro (2010), e essa ampliação envolve a leitura para além das palavras. Se atualmente vivemos em um mundo recheado de imagens, letras, códigos, desenhos em movimento, vídeos dentre tantos outros estímulos relacionados às novas tecnologias, nada como a escola, de maneira fundamentada, para preparar seus estudantes e instrumentalizá-los para habilidades e competências que lhe serão exigidas para sua inserção e participação no mundo contemporâneo. Em função desse contexto de mudanças rápidas e constantes, surge a necessidade de os professores repensarem suas práticas pedagógicas com base em um suporte teórico-metodológico que se adeque a essas novas necessidades.

O debate sobre o ensino de literatura pressupõe, logicamente, o ensino da leitura, pois mais do que ensinar “literatura”, a escola deve ensinar a “ler literatura”. Sendo assim, Colomer (2007) propõe a leitura de obras literárias durante a infância e a adolescência no quadro escolar. A princípio, deve-se estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis como tarefa escolar para o acesso inicial à literatura, pois é a partir da infância e dos livros infantis que se deve começar a construção do leitor.

Cosson (2007, p. 27) amplia o sentido da leitura quando afirma que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto inicialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Ler pode até ser um ato solitário, mas é, ao mesmo tempo solidário também, quando compartilho interpretação, quando indico ou recebo indicações de livros interessantes ou quando vejo o outro (ou a mim mesmo) refletido naquilo que leio. Por isso a leitura na escola é tão importante. É nesse espaço que começo a criar minha identidade leitora, a dividir com os meus colegas o que leio, os sentimentos que a leitura me desperta e assim se cria uma comunidade de leitores que se identificam e se reconhecem.

O efeito de proximidade que o texto literário traz do ser humano com o livro e entre leitores diz respeito a uma questão também social, é resultado do diálogo que vai sendo travado entre mundos e pessoas diferentes que se encontram através da literatura. Esse compartilhamento dos sentidos que o texto traz é que torna a leitura literária significativa, em especial, em uma comunidade de leitores.

Em entrevista à *Revista Nova Escola* (2014), Colomer reafirma o valor da literatura, da importância da leitura literária na vida do cidadão e se posiciona sobre a vital função da escola na formação e na condução dos leitores. Sobre as competências que a escola precisa trabalhar para formar leitores literários:

São muitas as habilidades envolvidas para que se possa ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural. Uma delas tem a ver com a rapidez e fluência: quem lê de forma muito lenta não consegue entender o que o texto diz. Outra é saber relacionar as informações que aparecem na obra. Também é preciso ensinar os alunos a se movimentar no mundo da cultura e da língua literária. Isso implica saber como funcionam as bibliotecas – incluindo o que fazer para encontrar uma obra nas estantes –, que os livros são vendidos nas livrarias, que existem títulos traduzidos e que faz diferença saber quem traduziu, pois o texto lido pode não ser fiel à obra original (TAKADA, 2014)

Dessa forma, a escola deve estar bem atenta para cumprir seu papel na formação do leitor de textos literários e propiciar que os espaços destinados à leitura sejam adequados, como o espaço da biblioteca, um dos pilares na construção do leitor que desejamos. O professor deve, inclusive, além de incentivar todos os modos de leitura, motivar os alunos a frequentarem o espaço da biblioteca.

São muitas as responsabilidades da instituição escolar junto ao profissional que medeia essa relação do aluno com o texto e uma delas deve ser organizar o ensino de literatura, criando tempos e espaços distintos que favoreçam a leitura de vários tipos, de acordo com os objetivos escolares. A escola deve ensinar hábitos de leitura, diferentemente de ensinar conceitos literários, o que permitirá que os alunos desfrutem de leituras prazerosas.

Junto à escola e ao professor, devem estar presentes também os pais, que possuem um papel preponderante na formação leitora do seu filho. É importante que os pais leiam para seus filhos desde cedo, mostrando a eles a importância da leitura pela sua própria ação e mais, os pais devem sempre se interessar pelo que os filhos estão lendo.

Na exploração do texto literário, pressupõe-se a promoção e a interpretação através de várias atividades. O professor deve estar atento ao questionamento dos mecanismos literários com os quais o texto foi construído, ao espaço da literatura na sala de aula como desvelamento da obra, ao aprimoramento de percepções e enriquecimento do repertório discursivo do aluno. No exercício da leitura, não apenas o escrito conta, mas também, e principalmente, o não verbal, a ilustração, aquilo que não é dito, os subtendidos e tudo o que fica nas entrelinhas. Para isso, o livro lido deve apresentar alguma dificuldade para o leitor. Apenas leituras singelas e fáceis não farão o leitor avançar, passar de fase. As atividades de leitura propostas pelas escolas devem conter algum nível de provocação, de desafio para a construção de significados compartilhados.

Colomer (2007) defende o ensino de literatura nas escolas para que possibilite que o aluno reflita sobre o mundo, crie sua própria realidade, ampliando o seu repertório de linguagem e formando uma comunidade que se identifique com determinadas obras. Daí a importância de se unir leitura, literatura e formação literária na escola. Ela reflete ainda sobre a maneira como os livros são utilizados na escola e propõe meios para que as novas gerações transitem por várias possibilidades de interpretação, compreensão e desfrute do mundo que a literatura dispõe.

Para levar o livro e a literatura ao outro, é preciso cuidado, pois dependendo da relação que vai sendo estabelecida entre o livro e o leitor, ou eles podem se tornar amigos e estarem próximos, numa relação íntima e feliz; ou podem se tornar inimigos, criando uma relação de repulsão, de afastamento, nesse caso, a leitura vem como algo pesado e enfadonho ou apenas para cumprir uma obrigação. Petit (2009), sobre esse assunto, faz algumas elucidações:

De fato, para “encontrar vida nas palavras”, é preciso estar com os livros, sem pudores, como essa jovem diz tão bem. Em outras palavras, esses objetos podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela,

na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa muito próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já faz com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que entrasse uma voz singular (PETIT, 2009, p. 47, 48).

Sobre a leitura em si, é responsabilidade dos professores de todas as disciplinas incentivá-la, pois o ato de ler é uma ação que passa por todas as áreas de conhecimento não restringindo-se apenas ao professor de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, seria papel de toda a escola (e não apenas do professor mediador de leitura) a formação do aluno-leitor, já que cabe à própria instituição escolar a formação do cidadão.

Cosson (2007) defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, embora haja interdependência entre ambos. O letramento literário diz respeito à formação do leitor literário e aos supostos responsáveis pelo seu suporte e permanência no mundo da leitura. Na escola, é preciso que o professor esteja atento a atividades que promovam o letramento literário e não apenas ler por ler ou ler por prazer.

Não se exige, para o desenvolvimento do letramento literário, que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Cosson (2007) apresenta um interesse claro pelo ensino de literatura na escola básica, levantando quatro etapas necessárias à iniciação do letramento literário: (1) a motivação, (2) a introdução, (3) a leitura e (4) a interpretação. É a interpretação que leva ao letramento. Conforme o autor, a interpretação se dá em dois momentos: o momento do encontro do leitor com a obra (sem qualquer tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries) e o momento da materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade (COSSON, 2007, p. 65). A escola tem papel singular nesse momento, visto ser ela talvez a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, intermediando a relação leitor e livro.

Se acessarmos o histórico do ensino literário, perceberemos um desajuste, pois, atualmente, contamos com um novo perfil de estudante, que vive em uma sociedade que baseia o seu funcionamento no uso intensivo e variado da palavra escrita, que cresceu e se desenvolveu junto aos meios de comunicação em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias. Contudo, a escola ainda não se adequou a esse público, insistindo em práticas obsoletas e ultrapassadas, mas que não surtem mais os efeitos que surtiam há duas décadas.

Como consequência, a escola enfrenta muitos problemas derivados dessas questões. Alguns exigem soluções urgentes no que diz respeito ao discurso tecnológico e científico, outros propõem questionamentos como o efeito que podem ter na leitura as novas tecnologias.

Outras questões não menos graves e não tão novas que também interferem na falha da educação literária estão ligadas ao meio social de onde advém a criança ou adolescente. Quanto menos acesso se tem no ambiente externo à escola a livros, filmes, as artes, a bens culturais em geral, mais distante parecerá a realidade da escola e o que se ensina nela. Assim, mais desafiador será para esse aluno que aparenta às vezes alguma dificuldade, que não se propõe ao que é solicitado se interessar por literatura. Grande parte das vezes que esse aluno destoa provavelmente pode estar ligada ao fato de não entender o que é colocado de imediato pelo professor, de não se sentir parte, e sim à parte. Cabe, então, mais uma vez ao professor trazer esse aluno à “vida” ou resgatá-lo. Colomer (2007) discorre sobre essa realidade presenciada nas escolas e sobre o que deve ser feito:

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa o lugar privilegiado (COLOMER, 2007, p. 141).

E nesse lugar privilegiado que a escola ocupa, está o professor, como um dos profissionais aptos a levar a essas crianças a palavra e as histórias. Assim, o olhar do professor deve estar atento às necessidades dos seus alunos e às ferramentas disponíveis para saciá-lo daquilo que falta.

2 O POEMA PEDE (ESPAÇO) NA SALA DE AULA

O estudo do gênero poema em sala de aula com alunos do Ensino fundamental é algo polêmico e desafiador para o professor de Língua Portuguesa, pois uma das primeiras perguntas que costumamos ouvir dos alunos é: “para quê serve poesia?”. Alguns afirmam não gostar de poesia, mas sequer tiveram algum contato, apenas reproduzem o que ouvem de outras pessoas, que muitas vezes não tiveram uma experiência feliz. Em sua obra *Andar entre livros*, Colomer (2007, p. 44) reproduz a fala de uma adolescente em uma entrevista: “Não gosto de um poema até que o professor me explique”.

Sabemos que o estudo desse gênero, se bem direcionado, é capaz não apenas de despertar o gosto pela leitura como de desenvolver habilidades e competências que podem conduzir o aluno para um olhar mais crítico e apurado em relação ao outro, ao mundo e a novas leituras.

Assim, é importante que o professor não negligencie esse direito do adolescente ao aprendizado de poesia por não haver interesse por parte de um número considerável de alunos ou por parecer difícil seu ensino. Por mais desafiador que possa parecer, é preciso que o professor coloque a si mesmo essa questão como uma provocação e que tente obter um novo resultado ou uma nova perspectiva por parte dos alunos ao final de todo o processo, abrindo espaço para o trabalho com poemas em sala de aula.

Quando se propõe o estudo desse gênero, em primeiro lugar o professor precisa ter bem delineado quais são seus objetos e suas intenções, assim como as melhores abordagem e metodologia, pois um planejamento levando em conta todos esses pontos, juntamente com os textos já pré-selecionados e as atividades mais adequadas garantem, em grande parte, o alcance dos objetivos pretendidos desde o início do projeto.

Ao mesmo tempo, não basta apenas selecionar bons textos, acreditando-se que a magia das palavras dará conta de todo o processo por si só. A mediação e a articulação do professor se tornam imprescindíveis para delinear caminhos felizes e de sucesso. Para isso, é preciso dar ao estudante liberdade e criatividade, para que ele possa se expressar sem amarras ou bloqueios, considerando a autonomia que deve ser dado a ele para que suas ideias e sua linguagem não sejam desrespeitadas, desconsideradas ou reprimidas. Para isso, contamos com Freire (1996) que defende a importância da autonomia do ser do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59, 60).

Quando se considera a bagagem que o aluno traz, suas experiências e seus anseios, o processo de ensino-aprendizagem passa a fazer mais sentido e passa a ser visto por ele como algo pertencente à sua comunidade, à sua realidade, ao seu contexto, algo de dentro, do seu meio, e não algo fora, externo, dos outros.

Dessa forma, um mediador sensível a esse contexto é essencial. Além de um olhar voltado para as questões pedagógicas, é necessário que ele considere também toda a importância e ao mesmo tempo sutileza que envolvem o texto poético, pois ele pode e deve, se antes não houve alguém, ser o grande responsável por um profundo despertar dos estudantes para a poesia e suas particularidades. O professor é elemento fundamental para esse encontro que se dá entre texto e leitor, por isso ele deve estar consciente sobre o tamanho da sua responsabilidade mediante essa relação que começa a ser estabelecida entre o estudante e a poesia de forma mais amigável, se ainda não o é.

E dentre as riquezas que um poema pode apresentar, uma delas é a sua plurissignificação, seus múltiplos sentidos. Uma mesma palavra pode apresentar uma infinidade de significados dependendo do seu contexto e do caráter que se queira dar ao texto. Tudo isso levando sempre em conta uma margem interpretativa que não extrapole as possibilidades dadas pelo poema. Nesse caso, é possível um trabalho com neologismos, analogia, humor, jogos de palavras, polissemia, pontuação... É importante, ao mesmo tempo, mostrar ao aluno que o poema possui um estatuto próprio que, por vezes, não segue as regras da gramática normativa. O leitor, ao ler um poema, pode se deparar com diversas situações peculiares, como substantivos próprios grafados com minúscula ou palavras cuja escrita apresenta uma letra em maiúscula em seu interior, ou palavras grafadas com ortografia diferente do convencional ou ausência de pontuação... Nada disso deve ser visto como erro ou equívoco pelo aluno. Para cada regra que é burlada ou negligenciada há, na maioria das vezes, uma intenção ou uma proposta que deve

ser apreendida pelo leitor. Para o bom entendedor de poesia, qualquer pingo pode ser considerado uma letra. Nada está ali por acaso.

O estudo de poemas em sala de aula deve ser apresentado com cuidado, mas de forma natural, com a precaução do professor para que não caia nas armadilhas da inadequada escolarização do texto literário. Alguns cuidados devem ser tomados como não reduzi-los a atividades gramaticais ou estruturais, como fazer análise sintática de determinados períodos, separar orações, ou, ainda, classificar os tipos de rimas ou fazer a escansão dos versos. Ao mesmo tempo, o professor precisa ter claro que atividades em excesso ou repetitivas podem afastar o aluno do objetivo que se criou ao início. Em lugar disso, as atividades propostas devem despertar no leitor algumas possibilidades de leitura, desenvolver a autocrítica, o prazer pela leitura, a interdisciplinaridade, redimensionando a sua visão de mundo. O ideal é que o aluno leia com prazer e não por dever.

Embora seja inevitável a escolarização da leitura literária, já que a instituição onde esses textos circularão é a própria instituição escolar, é importante que se tenha um cuidado e uma atenção especial ao fato de que esse fenômeno deve se adequar às intenções que se tem quando se apresenta em sala um texto literário aos alunos. Quem bem discute esse tema é a professora e pesquisadora Magda Soares, que, de acordo com Evangelista (2001, p. 14), defende a possibilidade de uma adequada escolarização da literatura, sendo “aquela que não desvirtuasse, que propiciasse ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

O professor, nesse aspecto, deve preocupar-se com a forma como apresenta ao seu aluno um texto literário, como não fragmentá-lo e sim reproduzi-lo na íntegra. Se possível, o professor deve oferecer ao estudante, também, o suporte físico para que ele tenha conhecimento sobre a fonte de onde foi retirado o texto que lê. Levar ao aluno a finalidade do que está lendo, daquilo que se espera dele e o que se pretende com determinada atividade ajuda a dar sentido à leitura, tornando o processo de aprendizagem prazeroso e reflexivo.

Com essa postura e alguns cuidados, o professor evita, muitas vezes, destruir o texto, tornando-o um fragmento incoerente, inconsistente, isento de literariedade ao ser transferido do seu suporte original para o material escolar.

2.1 A produção do texto poético

Depois de lido e adequadamente explorado o texto literário, passamos ao fazer poético, sobre o qual afirmamos: não basta inspiração. É preciso empenho e muito labor. A imaginação, é claro, ajuda, e muito, mas não é suficiente. É importante que haja também um dedicado trabalho artesanal com a palavra. Para se alcançar o resultado esperado, há muita escrita, reescrita, entrega e, finalmente, revisão.

O trabalho com a poesia exige tempo. Os alunos devem ser aconselhados a não entregarem a criação poética ao domínio da pressa, mas a entenderem que são necessários calma, raciocínio e atenção. Como o próprio Quintana afirmava: “Todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus, é preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de autossuperação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma.” (QUINTANA, 1977, p. 40).

Embora o fazer poético esteja ao alcance de todos, o professor deve ter muito cuidado ao orientar e incentivar seus alunos à escrita de poemas, pois supervalorizar o texto do aluno ou desvalorizar suas tentativas pode ser uma postura arriscada e extremista. O professor deve ter consciência da importância das suas atitudes ou ações. Um passo em falso pode colocar tudo a perder. Da mesma forma, se souber, com cuidado e atenção, levar seus alunos a mergulharem nesse vasto mundo, a princípio, desconhecido, os resultados poderão ser surpreendentes e muito gratificantes.

A poesia é o lugar da liberdade e da experimentação, portanto, deixemos que os nossos alunos escrevam, sempre e muito. Seja em sala, em casa, no pátio da escola ou na pracinha, o adolescente precisa não só ler, mas também escrever. Apenas por meio do exercício de leitura e escrita, o aluno será capaz de refinar seu estilo e apurar sua percepção para alguns subtendidos e para algumas particularidades desse gênero.

Dentre as várias possibilidades de exploração do poema, um elemento que diz respeito à questão física e estrutural bastante significativo é a disposição gráfica das letras no papel, ou seja, o espaço e seu aproveitamento criativo para a produção da poesia. A questão visual e imagética chama imediatamente a atenção de quem lê. Assim, a poesia contemporânea tem despertado tanto a atenção no seu aspecto espacial. Para a construção de sentido, o espaço não preenchido se junta ao espaço preenchido pela tinta formando uma imagem na folha antes

totalmente vazia, possibilitando leituras que não aconteceriam se existissem só as letras no papel, formando palavras no seu formato tradicional. A poesia visual, por exemplo, explora profundamente esses recursos, abrindo espaço para um rico trabalho com várias possibilidades de abordagem em sala de aula.

2.2 A poesia visual

2.2.1 O verbal e o icônico

Se levarmos em consideração o espaço ocupado atualmente pela imagem no nosso dia a dia, perceberemos uma supervalorização de tudo que é visual. O tempo todo, somos bombardeados por imagens publicitárias no e-mail, em *outdoor*, na televisão, em qualquer site que nos interesse visitar, no celular através dos memes, por exemplo, e, principalmente, nas redes sociais, utilizando, muitas vezes, fotos e imagens que nós mesmos produzimos. O fato é que nem bem nos damos conta disso tão comum já se tornou essa exploração de tudo que é visível aos olhos. Se nos remetermos a tempos remotos, descobriremos que esse evento não é tão recente, pois a própria escrita nasceu a partir da imagem. Embora nossa sociedade valorize mais a escrita que a imagem, é importante saber que a escrita possui natureza icônica. A própria letra no papel é um desenho convencionalizado por um código. Assim, podemos afirmar que a imagem está presente dentro da própria escrita.

A relação do legível e do visível se dá desde séculos passados e é ainda uma fonte de estudos tentar entender como se relacionam, como se juntam para construir sentido. É muito comum verificarmos essas relações entre a literatura e as artes visuais, por exemplo. Se vamos a uma exposição de quadros, além de apreciarmos a imagem formada pelos traços característicos do pintor, automaticamente procuraremos pela parte escrita que nos indica o nome daquela obra. Ainda que não se perceba um sentido lógico entre o título e a obra em si, espera-se que haja um nome, uma palavra ou uma letra que designe aquele quadro. Nesse exemplo, o código verbal não necessariamente está inserido no interior da obra artística em si, mas se relaciona de alguma forma por meio do verbal como recurso para denominar o não verbal.

Há, ainda hoje, uma necessidade não de separar imagem e texto, como já se tentou fazer de outras vezes em outros momentos, mas de abolir essa distância sem confundi-los, de valorizar seu entrelaçamento, através do afastamento e da proximidade que faz com que se unam e se

separem ao mesmo tempo, se transformando em unidade, no todo. Texto e imagem são capazes de dialogarem harmoniosamente sem se sobrepor um ao outro, sem disputar primazia.

2.2.2 *Aspectos histórico-culturais*

A poesia visual brasileira tem início nos anos 50 com o movimento concretista, que teve como referência no Brasil o poeta modernista Oswald de Andrade. A poesia concreta, de acordo com Menezes (1998), só toma contornos claros com uma estética definida e distinta das outras vanguardas após o ano de 1955. Esse momento é definido pelo primeiro contato do grupo paulista *Noigandres*, composto por Décio Pgnatari e pelos irmãos Augusto de Campos e Haroldo de Campos, com o poeta suíço Eugen Gomringer. Dessa aproximação, há uma comunhão e uma troca de influências, de onde surge o nome “poesia concreta” e a ideia de organizar um movimento internacional da nova poesia.

Por meio de um “Plano-Piloto para Poesia Concreta”, o grupo paulista elaborou uma espécie de compilação das ideias elaboradas em ensaios produzidos anteriormente. Na Teoria da Poesia Concreta (1965), foi elaborada uma seleção em ordem cronológica dos escritos que Pignatari e os irmãos Campos produziram entre 1965 e 1960. Traduzido para o inglês, francês e alemão, esse é o texto brasileiro mais frequentemente citado no discurso internacional sobre poesia concreta.

De acordo com o “Plano-Piloto”, o poema concreto “é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas, seu material: a palavra (som, forma visual, carga semântica), seu problema: um problema de funções-relações desse material” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 2006, p. 216).

Dentre as características definidoras da poesia concreta disponibilizadas no “Plano Piloto para a Poesia Concreta”, temos: i) evolução crítica de formas – a palavra viva; ii) espaço gráfico como agente estrutural; iii) criação de ideogramas; iv) poema-objeto; v) poema verbivocovisual; vi) uso do isomorfismo.

O grupo brasileiro de poesia concreta, além da experimentação das possibilidades verbivocovisuais, contribuiu para história da poesia nacional dando aos seus poemas uma carga político-social.

Além disso, os poetas Noigandres introduziram uma noção de poesia ligada a uma cultura contemporânea dominada pelos meios de comunicação de massa e pela cibernética, teoria precursora do mundo da informática e das novas tecnologias. Foram eles ainda que introduziram no país a semiótica, um campo de estudos que se presta com muita adequação à análise dos processos de fusão das diversas linguagens (palavra, som, imagem). Esse papel de formação e fixação, de modo ao mesmo tempo sólido, diversificado e criativo, de todo um pensamento contemporâneo sobre a poesia, apoiado na divulgação da mais refinada produção poética de todo o mundo, foi (e continua sendo) uma contribuição irrefutável e definitiva dos poetas do grupo Noigandres para a literatura e mesmo para a cultura brasileira contemporânea (MENEZES, 1998, p. 41)

Além da exploração de vários recursos, a poesia concreta explora a bidimensionalidade do papel. Atualmente, se tornou viável a exploração tecnológica por meio de alguns recursos até há pouco inimagináveis e um dos herdeiros da poesia concreta que consegue fazer essa junção (poesia visual e tecnologia) de forma singular é o artista Arnaldo Antunes. Autor de grandes painéis, vários livros e uma infinidade de estudos gráficos, Antunes evidencia na sua postura poética a utilização dos espaços em branco, o trabalho meticuloso com a palavra e com a tipologia diversificada, a ideia da palavra enquanto objeto, além do aspecto lúdico e do prazer literário.

Arnaldo Antunes possui como característica de suas produções a não restrição da sua poesia ao papel e a busca por novos meios e receptores para sua poesia, que se alia a outras formas de produção artística. Consegue provar que é viável a retirada da poesia do seu habitat natural, o papel, e dar-lhe nova roupagem: o vídeo, canções e performances.

Antunes consegue realizar uma obra essencialmente inovadora ao sintetizar várias práticas de construção poética num trabalho original, com características próprias. Ele reúne em suas construções poéticas o fino trato com as palavras e inovação tecnológica, experimentando o novo e ao mesmo tempo provando que é possível que a palavra saia do papel, ganhe vida, movimento, cores e novas dimensões, sem perda de qualidade.

2.2.3 *Formas e formato*

Embora não percebamos ou não saibamos, a poesia visual como conhecemos se transmuta a partir da poesia tradicional, em versos, como um estímulo que surge das outras artes e linguagens. Assim nasce um movimento que vai dando lugar ao novo, ao diferente, ao icônico. Embora muitas experiências e novidades tenham ocorrido nesse período, ainda hoje alguns termos se misturam, se confundem e precisam ser bem definidos.

Muito se fala, a partir dessa época, em poesia visual, poesia concreta e, menos frequentemente, em poesia experimental. Não é raro ver esses termos serem tomados como sinônimos, mas de fato não o são, sendo necessária sua distinção, mesmo que esta não seja precisa e mesmo que haja discordâncias entre as suas diferenças.

Se analisarmos historicamente, há formas de poesia visual desde tempos remotos em várias partes do mundo, desde a Grécia Antiga, passando pela China, Japão e Arábia. Contudo, o termo poesia visual aqui tratado é mais específico e se refere a um fenômeno poético do século XX. Ao contrário do que se possa pensar, a poesia visual não surge em decorrência do movimento concretista. Segundo Menezes (1998), importante ensaísta e pesquisador desse tema:

Por “poesia visual” pode-se entender toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar às palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar; já “poesia concreta” é um estilo de poesia visual que nasce num dado período histórico, com características bem definidas.

[...]

O termo “poesia experimental”, assim, é o nome que se dá a toda e qualquer forma de poesia moderna que utiliza recursos fora do texto versificado tradicional, aquele tipo de escrita que se ligava a um mundo em desaparecimento ou, ao menos, em transformação (MENEZES, 1998, p. 14, 15).

Dessa forma, podemos dizer que a poesia concreta é uma das ramificações da poesia visual e que a poesia experimental está contida dentro da visual, pois esta incorporou todas as formas de recurso utilizado pela poesia moderna.

No Brasil, os termos poesia visual e poesia concreta se confundem porque foi através do Concretismo que se teve acesso a um novo conceito de poesia, que passava a usar recursos visuais e começava a acreditar em uma poesia mais integrada com as artes, movimentando, assim, os padrões artísticos brasileiros.

O fato de o termo poesia visual ter surgido no país depois do aparecimento de poesia concreta justifica o equívoco de se achar que a poesia visual surge como consequência do Concretismo. O certo é que poesia visual não designa um movimento como a poesia concreta, mas uma abordagem de toda a forma poética que se utiliza não apenas do código verbal, mas também, e principalmente, do visual.

Para considerarmos a imagem, devemos considerar, também, os espaços não preenchidos, ou seja, os espaços em branco, onde não há imagem e é esses próprios espaços de intervalos entre uma imagem e outra que preservam seus valores e ajudam a construir sentidos.

No livro “Poéticas do visível”, Arbex (2006) considera a imagem como parte da categoria do espaço. “O espaço intercalar não é neutro, o ‘entre’ não constitui, portanto, um vazio, mas se traduz em presença. O espaço entre as figuras, esse ‘vazio pictural’ adquire valor semântico e constitui uma ‘marca de inteligibilidade’ a representação de um espaço” (ARBEX, 2006, p. 25, 26).

Além da importância dada à imagem e aos espaços em branco, a poesia visual possui outras características bem particulares que a fazem única e, embora advinda de tempos remotos, ela pode e deve ser considerada também contemporânea, não apenas pela explosão da sua produção a partir da década de 1950 no Brasil, mas porque evoca e utiliza uma série de elementos muito recorrentes e características da modernidade, dos tempos atuais.

Um dos primeiros movimentos que um leitor iniciante de poesia visual deve fazer é se desvencilhar da poesia tradicional. Além disso, ele deve estar aberto ao novo, às novas possibilidades de leitura, às surpresas que os olhos e a mente em conexão podem nos proporcionar.

Não há na poesia visual rima, estrutura métrica, estilos identificados por figuras de retórica. Há uma série de outros instrumentos analíticos. O distingue as diversas tendências da poesia visual, uma das outras, são as formas que o texto (ou a palavra ou a letra) assume no espaço da página. Este é um elemento central, do qual derivam todos os outros. A partir das formas do texto na página, surgem outras questões a serem observadas, tais como os modos com que as palavras passam a se relacionar de acordo com a sua função no espaço, a forma das letras, a integração com elementos não-verbais (como desenhos, números, gráficos, fotos) (MENEZES, 1998, p. 64).

O termo poesia visual aponta para a importância de experimentos na poesia ainda hoje, sem prejuízo da tradição das poesias em versos. A ideia que predomina é a de que se o mundo em que vivemos está em constante transformação, as artes também devem acompanhar esse processo como forma de dizer sobre esse mundo e interferir nele.

Nessa mesma linha de raciocínio, deve-se questionar o ensino de literatura que se restringe ao canônico, ao clássico e ao erudito. É preciso haver diversidade de repertório de forma a contemplar o maior número possível de obras, autores, estilos e épocas. Num primeiro momento, é preferível, inclusive, a apresentação de textos e autores com os quais os alunos

irão se identificar, despertando, inicialmente, o gosto, o prazer e a identificação com a literatura, para, depois, esses mesmos alunos estarem aptos a se aproximarem de obras mais densas e de épocas mais distantes. De acordo com Cosson (2007):

É necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2007, p. 47, 48).

Dessa forma, o aluno não deve ser obrigado a ter contato com obras clássicas e ao mesmo tempo complexas a todo custo e desde o início. É preciso respeitar o tempo de cada um, o seu processo e acompanhar o seu amadurecimento para que, na hora certa, esse estudante tenha o seu encontro com determinadas obras da forma como deve ser, sem repulsa, sem aversão e sem aborrecimento.

2.2.4 *A poesia visual na sala de aula*

Quando o professor de Língua Portuguesa se propõe a levar a poesia visual para sala de aula, ele se predispõe a trabalhar com uma série de questões que podem e devem surgir. Além de grande parte do que seja possível abordar no poema tradicional, em versos, a poesia visual abre espaço também para uma série de outras e novas possibilidades que dizem respeito não apenas ao uso da linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal, ao código imagético e a tudo a que ele possa remeter.

O professor mediador deve estar preparado e aberto às leituras que possam surgir por parte de seu alunado, às descobertas que serão feitas, às novidades que chegarão e, muito provavelmente, às agradáveis surpresas que poderão acontecer, pois num trabalho que abre espaço a novos olhares, à imaginação sem privações, à criatividade e a um mundo novo a ser desvendado, muitas trocas, descobertas e muitos adolescentes a se despertarem para novas emoções, para possibilidades e para o seu próprio potencial começarão a acontecer.

A poesia visual é o lugar do encontro do verbal com o icônico e do seu profundo e efetivo diálogo. É por meio dela que se unem o novo e o tradicional, reafirmando que há espaço para os dois e que um não substitui nem sobrepõe o outro, como em alguns momentos se supôs.

Dentre as várias possibilidades que surgem do trabalho com a poesia visual, algumas delas dizem respeito à disposição das palavras no papel, ao seu aproveitamento criativo e à sua produção de sentidos. A forma como as palavras são organizadas no espaço disponível na folha em branco criam, muitas vezes, a própria imagem que se deseja construir para a aquisição das ideias que se pretende evocar no leitor.

Se falo das ondas do mar, por exemplo, disponibilizo as palavras na folha de modo a dar o sentido do movimento das ondas; se a proposta é remeter à confusão, organizo as palavras de forma a se perceber uma confusão das próprias palavras distribuídas no papel. Junto a isso é possível aparecer, de forma desordenada, a palavra “confusão” ou outras palavras sinônimas ou do mesmo campo semântico, como “caos”, “desordem”, “tumulto”, “agitação”. Assim, chegamos à máxima de “o que se diz é como se diz” ou de que forma e conteúdo andam sempre juntas.

Nos poemas figurativos, é muito comum que as palavras criem exatamente a imagem à qual se refere, dando lugar, nas poesias visuais, à palavra-imagem, ou seja, não se sugere apenas o movimento realizado por determinado elemento, mas se pressupõe a imagem do próprio elemento formado a partir das palavras que compõem o poema.

Nesse diálogo existente entre palavra e imagem, surgem os subtendidos que ocorrem em função dessa conexão existente entre o verbal e o icônico. É função do professor levar os alunos a perceberem o jogo que vai sendo criado a partir dos sentidos que se entrecruzam. Em algumas situações, o professor deve mostrar ao aluno algumas sutilezas da linguagem, do texto verbal em junção com o texto visual e apresentar as possibilidades que podem e devem ser criadas ou percebidas por meio dessa conexão.

Nesse exercício de leitura, o estudante começa um despertar para jogos de palavras, polissemias ou para a imagem que critica, que satiriza ou simplesmente que leva à emoção. Cada vez mais, o aluno se sentirá habilitado à leitura de poemas visuais e, conseqüentemente, de vários outros gêneros.

Uma peculiaridade na leitura da poesia visual é que o aluno deve desconstruir a norma padrão da escrita e se abrir para uma leitura mais livre, com possibilidades que não se restringem à gramática normativa, caso contrário, os sentidos provavelmente esperados não serão construídos. Ou seja, a poesia visual rompe não apenas com o tradicional, com o poema em

versos, mas também com o código verbal comum, com um modelo de prestígio, subvertendo-o, o que gera novos significados através da confluência e da articulação com outras expressões da linguagem.

Assim, a poesia pode ajudar o adolescente a romper o modo convencional de ver, de perceber e de julgar os fatos, pois toda a des/reconstrução feita desperta o leitor para as estranhezas e as singularidades da realidade em que vive. Esse leitor passa, então, a ver o mundo com um novo olhar, dando atenção a aspectos sutis e ao mesmo tempo importantes, mas que nunca haviam sido percebidos ou apontados anteriormente.

Toda essa reconstrução, muitas vezes, pode levar o aluno a uma reflexão acerca até mesmo da escola tradicional e do seu caráter moralizante, pois no momento em que a escola se torna um espaço de troca, liberdade e espontaneidade, os valores antes praticados podem ser questionados por meio da própria produção do aluno, que se vê agora livre para se expressar, para refletir e questionar. O professor deve estar preparado para as possíveis questões que se apresentarão, orientado o aluno ao que julga ser mais sensato, mas sem restringi-lo ou limitá-lo. Nessas horas, é interessante levá-lo a pensar nas diversas formas de se dizer a mesma coisa, com ou sem agressividade, de forma eufemística, irônica, com subtendidos, entre meias palavras, através dos não ditos [...]. Dessa forma, o aluno começa a perceber o impacto causado por se dizer algo de formas distintas e o efeito de sentido que cada maneira de se expressar pode causar.

A poesia visual, com todo o seu potencial literário e poético, encaminha o seu leitor para novas percepções, para um mundo complexo de signos, ideogramas e matéria não verbal, para a construção de uma leitura para além do verbal, o que contribui para o desenvolvimento eficiente e proficiente da leitura. Além de tudo isso, a poesia visual é um trabalho do signo sobre si mesmo, é a palavra que se curva sobre si própria num trabalho de linguagem profundo e denso.

Uma das vantagens de trabalhar a poesia visual em sala de aula diz respeito à aproximação do gênero ao mundo do adolescente, já que estando conectado, por exemplo, às redes sociais, a imagem é algo muito presente na vida do aluno, independente da forma como ela se materializa, seja através de uma foto, da publicidade, dos quadrinhos, mangás ou memes. O fato é que por meio desse olhar um pouco mais atento através do estudo da poesia visual, o aluno se vê, muitas vezes, parte de um mundo que já é seu. Ele se vê habilitado a se

posicionar, a se colocar e a se expressar mediante toda a turma. O professor deve incentivá-lo a falar, sem medo de errar e, à medida que esse aluno perceber que suas ideias são aceitas e que contribuem para a construção de conhecimentos da turma como um todo, ele se perceberá alguém de valor, inteligente, que tem algo a dizer e a contribuir no ambiente em que vive.

Todo esse processo é importante para que o aluno se perceba, se reconheça e reconheça o outro também, como um movimento de alteridade. Há um mundo de leituras que podem ser feitas, assim como a minha e como a do outro, ambas pertinentes. Se partirmos da realidade vivida pelo aluno ou tocarmos em seu mundo em algum momento, o que parece distante fica muito mais próximo e o que parece difícil fica mais palpável, mais real e mais interessante.

De forma geral, o texto literário nos fornece essa possibilidade de ir além da sala de aula de, a partir do texto, nos mergulharmos nas profundezas de nós mesmos e refletir sobre questões próprias, internas e até mesmo sociais, sem julgamentos. Cosson (2007, p.17) nos explica sobre esses artifícios resguardados pela literatura:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

Quanto à poesia contemporânea, em geral, caminha no sentido de desfazer o lugar comum, os clichês, as metáforas já cristalizadas, o simbolismo hermético, as figuras de linguagem de sempre para trazer a palavra no seu sentido mais inusitado, para apresentar o inesperado, o novo. Ela chega para desestabilizar o comum, questionar a ordem vigente, repensar a nova realidade, rever os consensos mais tradicionais e enxergar além do habitual, do esteticamente confortável. Tudo isso sempre convergindo para enxergar a mim mesmo, ao outro e a nós.

3 CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO DIGITAL

É muito comum, no meio acadêmico, discussões sobre os rumos que toma a educação contemporânea, que é divergente à educação que gostaríamos e que acreditaríamos que seria ideal para o público que temos hoje nas escolas. Nessa discussão, um dos pontos que devem ser levados em consideração diz respeito à própria configuração da educação linguística que desconsidera toda a diversidade e multiplicidade culturais. Deveríamos ter em conta que o público que atualmente ocupa as salas de aulas não é o mesmo de duas décadas.

Hoje, temos um alunado multicultural, que vive num mundo globalizado e que se mantém conectado a maior parte do tempo. Por outro lado, temos, também, uma sociedade que exige dos nossos alunos habilidades e competências que antes não eram necessárias.

Em sala de aula, nos deparamos com um público variado e diversificado. Lidamos com alunos advindos de bases culturais distintas, de comunidades diferentes e que não se reconhecem como integrantes de um mesmo grupo. Tudo isso implica um trabalho consciente que explore a diversidade de textos, de discursos, de linguagens e contextos.

3.1 Noções de Letramento Digital

Letramento digital é o nome que se dá à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever), conforme definem Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9). Para a consolidação do letramento digital, é necessário dominar a tecnologia da informação (como saber utilizar os meios de acesso à internet, por exemplo), o que vai muito além de saber ligar o aparelho ou saber digitar. É importante, além de dominar a tecnologia, sabermos utilizá-la a nosso favor para buscarmos informações e extrair conhecimento.

Na nova relação que é estabelecida entre os meios de comunicação tecnológicos e quem os utiliza, surgem novas formas de leitura e escrita, dentre as quais se encontram os hipertextos, que possui relação com um conjunto de nós ligados por conexões que podem ser palavras, imagens ou textos, porém esses nós e *links* não podem ser entendidos como conexões organizadas de qualquer forma. Na compreensão do que é um hipertexto e, conseqüentemente, a hipertextualidade, muitos fatores devem ser levados em consideração. De acordo com Coscarelli (2005, p. 112), “entendemos que a hipertextualidade não é apenas

característica da forma de apresentação física de um texto, mas também de como ele é processado pelo leitor (por quem ele é lido, como e com que propósito)”.

Embora existam grupos que consideram os hipertextos a partir da leitura que se dá, inicialmente, por meio da tela computador e o considerem revolucionários em termos de suporte, precisamos ponderar que os próprios textos impressos apresentam, em certa medida, a mesma configuração que um hipertexto, como as notas de rodapé, os sumários e os vários tipos de índices.

Em todo o contexto digital, deve-se considerar também a importância da língua. Se considerarmos a linguagem restrita apenas ao código verbal, seu conceito não abará o semiótico que está engendrado em todo o processo comunicativo, em especial, hoje, com todas as formatações que se fazem presente. Nesse sentido, não basta apenas saber ler e compreender as regras da gramática normativa. Se levamos em conta o contexto digital, novos saberes deverão ser inseridos na sala de aula e, para isso, o próprio profissional deve ter conhecimento do que venha a ser um hipertexto, considerando um sistema de conexões entre vários elementos, como sons, palavras, enunciados, significações, gestos, contextos, imagens, cores...

Nesse emaranhado de elementos que se inter cruzam, é importante que reconheçamos também as condições externas (sociais, culturais, históricas, tecnológicas) que exercem função significativa sobre o uso da linguagem, sobrepondo-se, muitas vezes, às condições externas (formais e estruturais).

Tudo isso deve ser considerado quando se leva para a sala de aula um determinado tema, independente da disciplina com a qual se trabalha. É função de todos os professores e profissionais da escola letrar digitalmente os adolescentes que chegam às salas de aula cada vez mais munidos dos acessórios necessários para se ter acesso à informação segura e de qualidade. Cabe aos professores nortearmos os estudantes para os caminhos mais apropriados e despertarmos o interesse e a curiosidade para o que é necessário que conheçam e tenham acesso. Devemos dar aos alunos a chave e mostrarmos a direção. Quanto a abrir a porta, fica a critério de cada um.

Para que toda essa realidade seja possível, é necessário que as escolas se organizem para que haja no espaço destinado aos alunos uma sala bem equipada com computadores que tenham

acesso à internet. E não basta que se tenha a sala e os computadores, é preciso que os alunos possam usar o que para eles está disponível, pois não é raro conhecer histórico de escolas que, muitas vezes, apresentam a sala equipada, mas não permite que os alunos a usem por receio de que estraguem os computadores.

Outros casos não tão comuns são históricos de escolas que possuem uma única sala que permanece sempre reservada para a Escola Integrada ou Escola em Tempo Integral, impedindo que outros alunos tenham acesso.

É importante ter consciência também de que não basta levar os alunos para a sala de informática sem que se tenha um planejamento prévio, com objetivos bem delineados. Levar os alunos a terem contato com computadores com acesso à internet para que fiquem jogando joguinhos quaisquer ou acessando os sites que queiram sem um objetivo concreto não contribuem para o letramento digital do aluno.

3.2 Multiletramentos

Sobre as práticas linguísticas, o professor deve recorrer a metodologias que levem em consideração os multiletramentos. Partindo da concepção de Rojo e Moura (2012), diferentemente de letramentos múltiplos, que apontam para a variedade e multiplicidade das práticas letradas, multiletramentos diz respeito à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos que circulam em diversos ambientes. É comum (e cada vez mais comum) encontrarmos textos que circulem nas mais variadas mídias com uma grande variedade de linguagens. Em um texto que circule no meio digital, por exemplo, podemos nos deparar com a linguagem escrita, oral, imagens estáticas e em vídeo. Assim, os textos mais atuais e contemporâneos são compostos de muitas e diversas linguagens, exigindo de seus produtores novas ferramentas e práticas de produção e, do receptor, análise crítica e reflexiva.

Transformando o substantivo multiletramentos em uma ação, temos que multiletrar é, portanto:

buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato [...] (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 41).

Dessa forma, assim como capacitar o aluno para leitura de todo e qualquer texto seja responsabilidade de toda escola, multiletrar também pode e deve passar por todas as disciplinas, desde a mais simples atividades até a mais complexas.

Os estudos dos multiletramentos apontam para algumas características importantes: além de interativos, são também colaborativos, transformando e transgredindo as relações de poder e de propriedade. Nessa lógica interativo-colaborativa, as relações passam a ser redefinidas, em especial, a partir de um controle unidirecional da informação e comunicação. O receptor passa a ser também um colaborador, contribuindo para a ampliação e para o aprofundamento das informações ali veiculadas.

Em um mundo digital e globalizado, com tantas informações ao alcance de todos, é preciso que nossos alunos saibam o que querem saber e que saibam coisas que serão úteis fora da escola. Queremos em nossa sociedade pessoas que sejam críticas e céticas quanto às informações que leem e que saibam construir de forma sólida seus argumentos por meios construídos por elas próprias. Contudo, falta até mesmo um consenso escolar do que se ensinar, daquilo que se julga útil saber ou não saber nos nove anos do Ensino Básico.

Passa a ser necessidade a formação de um cidadão crítico não fora da escola, mas a partir dela, o que envolve o um novo letramento: o letramento crítico, que tem como base transformar o “consumidor acrítico” em um analista crítico. Desse modo, Rojo e Moura (2012) propõem a “pedagogia dos multiletramentos”, em que as práticas pedagógicas não mais desconsiderem os conhecimentos das ferramentas tecnológicas dos nossos alunos, inserindo no ambiente escolar questões que envolvam o que aparentemente os nossos alunos já sabem.

A proposta da pedagogia do multiletramento visa formar

um usuário funcional que tivesse competência técnica (saber fazer) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). (ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

A partir dessa concepção, o trabalho da escola dá-se para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso aconteça, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar discursos e significações.

Ainda sobre a escola, Soares (1988) afirma que embora ela seja feita para e pelo povo, não é o que se verifica de fato aqui no Brasil. Apesar da ampliação do acesso à escola pelas classes populares, ela se torna cada vez mais excludente e seletiva, acentuando, assim, a desigualdade social.

Um fator importante que contribui para a estratificação escolar é a própria linguagem, pois a língua que se ensina na escola não é a língua que se fala nos meios de onde vêm grande parte dos alunos. A escola precisa considerar os diversos falares, a história e a cultura de cada um, respeitando e valorizando o que cada aluno traz de vida e de experiência, apontado para uma educação de fato democrática.

Em sala, o professor deve considerar no planejamento de suas aulas não apenas o clássico, o erudito, mas o popular. O professor deve verificar a demanda que os próprios alunos trazem, basta ter um olhar mais atento para perceber que eles nos apontam isso o tempo todo, das formas mais diversas. Para isso, o professor deve se mostrar aberto e flexível para as necessidades do seu aluno e para a reformulação ou adaptação do seu planejamento, se necessário.

3.3 Novas formas de ler e escrever

As mudanças relativas aos meios de comunicação nos trouxe também uma modificação na forma de leitura e recepção dos textos veiculados por esses meios. O surgimento das novas tecnologias e a sua massificação fizeram com que os meios de comunicação impressos se adequassem a essa nova realidade. Hoje em dia, é muito mais rápido, fácil e prático acessar qualquer tipo de informação através de um *smartphone* com acesso à internet a ter que comprar e carregar um volume grande de revistas e jornais.

Toda essa nova configuração de um novo leitor provocou uma reformulação na maneira de se fazer notícia. O novo suporte do texto passou a permitir do leitor mais interação, participação e intervenção, sobrepondo, assim, o conceito de autor e leitor, que se integram e se misturam. Por meio dessa nova conceituação, passamos a falar em “lautor” que se caracteriza pelo fato de que:

o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é

nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos (BEAUDOUIN apud ROJO, 2013, p. 20).

Essa transformação nos modos de comunicação e escrita geram conflitos por modificar padrões sociais e culturais e possibilitar novas formas de relacionamento com a produção e a transmissão de conhecimentos.

Livros, revistas e jornais saem das páginas de papel para as telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*. A leitura que antes era linear e sequencial passa a ser entrecortada por *links*, oferecendo, muitas vezes, ao leitor, possibilidades de interação através de comentários, curtidas e participação em questionários e pesquisas.

Os recursos da tecnologia multimídia, além de inovadores são também muito ricos, pois num mesmo ambiente passa-se de uma linguagem a outra, de um desenho a uma animação, da fotografia ao vídeo, de uma simples canção a um mega show, fazendo-se conviver as diversas linguagens num mesmo lugar.

A própria natureza da escrita na internet sofre uma modificação e passa a ser outra. Os textos escritos num ambiente virtual de interação são produzidos em condições especiais de produção e recepção. Não há momentos para reescrita como há no papel. Após ser levado para a circulação digital, já se inicia o processo de interação com o leitor. Assim, na era da internet, a recepção é simultânea à produção. Em chats e conversas instantâneas, por exemplo, é assim que tem que ser, pois quem escreve espera uma resposta imediata do seu interlocutor e vice-versa. Consequentemente, essa condição de temporalidade interfere no processo de escrita pela necessidade de reação em tempo real, interferindo no tipo de escrita, que passa a ser mais rápida e com características marcantes da oralidade.

4.4 Multimodalidade

Há algumas décadas, na era do impresso, a palavra “texto” dava conta dos sentidos que pretendia conceituar, como para referir-se a textos impressos ou orais. Na vida contemporânea, em que texto verbal e não verbal se misturam, por meio de imagens estáticas (fotos, desenhos, pinturas, gráficos, infográficos), em movimento (vídeos), sons (sonoplastia, músicas, vozes), a palavra “texto” se ampliou na tentativa de abarcar todas essas variantes, de maneira tal que hoje passamos a falar em textos multimodais.

Todas as mudanças por que passamos nesse século em relação aos meios de comunicação, às formas de circulação da informação e ao acesso às tecnologias digitais provocaram uma intensificação, transformação e diversificação na maneira como se produz notícia e na forma como ela chega até nós. Cada vez mais, os meios de comunicação digitais se distanciam dos meios impressos, em função de características que os afastam das necessidades da nossa sociedade.

Essa nova forma de escrita e de comunicação passa a dar lugar a novos gêneros, como chats, twitees, posts, memes. Tudo isso se dá em função do acesso a que temos às ferramentas digitais e aos seus usos, de forma intensa, por meio das redes sociais. Os textos que circulam nesses ambientes virtuais se valem de múltiplas possibilidades midiáticas propiciadas pelo hipertexto, que traz uma nova configuração de leitura por meio de estímulos visuais e sonoros, que dialogam a todo momento, não se restringindo apenas ao texto verbal.

Ao contrário do que se costuma pensar, o texto multissemiótico, com diversidade de imagens cores, sons e estímulos, também estão presentes nos textos impressos. A capa de um jornal, por exemplo, dispõe de vários tipos de fontes em diferentes tamanhos e cores, fotos, gráficos, tabelas, desenhos, números. É possível dizer que o texto multissemiótico não se restringiu apenas ao ambiente virtual, extrapolando, assim, seu espaço primeiro e invadindo o também os impressos.

No meio escolar, o ensino e aprendizagem da leitura e escrita precisam considerar todas essas mudanças e essa nova configuração, ao que chamamos de multimodalidade, que é a perspectiva para além da escrita e da oralidade, considerando também o visual – os gestos, o olhar, o aceno, numa comunicação face a face ou carinhas e emojis, numa comunicação

virtual, ou ainda, as imagens estáticas ou não, os sons ou áudios, numa comunicação que se dê em outro contexto.

Dessa forma, os professores devem se preocupar cada vez mais em ensinar e desenvolver habilidades que levem o estudante a transitar por todos os novos gêneros multimodais sem se perderem. Mais do que ensiná-los a manusear os diferentes meios de comunicação e conhecê-los, é preciso compreender de maneira integrada e significativa, o seu funcionamento.

Para isso, o professor deve levar para a sala de aula textos que já fazem parte do cotidiano de todos bem como buscar recursos e estratégias para o seu entendimento. Conforme expõe Rojo (2012), entre muitos professores há resistência devido à falta de orientação para interpretação desses textos e pela dificuldade de analisar todos os elementos e a composição do texto. Contudo, ainda que possa parecer desafiador o trabalho com um gênero nunca antes ensinado ou que lhe pareça novo, é preciso começar, tentar, experimentar e, a partir de uma primeira experiência, verificar o que pode ser levado adiante e o que precisa ser reconfigurado.

Para Dionísio (2014), a atividade de compreensão de um texto multimodal é cognitiva, numa concepção ampla da linguagem, conforme sua consideração:

Atividades como interpretar um texto multimodal, entender um enunciado de um problema, localizar/identificar os dados relevantes de uma tabela refletem uma atividade cognitiva onde está presente, além de outras funções neuropsicológicas, o uso da linguagem, aqui vista em sua concepção ampla (DIONÍSIO, 2014, p. 35).

Ampliando esse apontamento, um aspecto importante que deve ser considerado é a ideia de que “a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua” (CAREY JEWITT, *apud* DIONÍSIO, 2014, p. 48).

Levar para a sala de aulas textos multimodais é, além de necessário e importante, algo urgente, visto que esses textos cada vez mais fazem parte da nossa realidade e, se pensamos num ensino real, devemos inserir em nossas aulas o que fora delas é mais recorrente.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, tem como objetivo levar os alunos à leitura e à produção de poesia visual e à posterior edição de poemas em forma visual e sonora, em movimento, por meio do recurso *stop motion*, através de um aplicativo de celular.

Verificamos, em nossa prática pedagógica, a necessidade de um trabalho que privilegiasse a leitura e a produção de poemas, mais especificamente, de poema visual, com um trabalho que pudesse dar abertura ao uso de ferramentas digitais. A partir dessa constatação, elaboramos uma proposta de intervenção que levasse em conta esses elementos, por meio de uma sequência didática, pois ela tem, precisamente, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Importante ressaltar que por mais que houvesse um planejamento previsto, toda a sequência foi delineando-se à medida que as aulas iam acontecendo, pois uma ideia ia dando lugar a outra a partir dos comentários e da demanda trazida pelos próprios alunos. Consideramos que não poderíamos e não deveríamos nos ater ao planejamento primeiro, visto que literatura é adentrar o mundo do outro, conhecê-lo e nos reconhecermos nele também. Todo esse repensar e rever caminhos foi necessário para alcançarmos os objetivos delineados.

A produção do material foi realizada por meio da leitura inicial de algumas poesias visuais de modo que por meio de um primeiro contato com essas produções pudéssemos ser capazes de compreender em que nível estava a recepção dos alunos quanto às poesias visuais selecionadas, tendo em conta que esse seria um passo que os levaria, mais tarde, à sua própria produção. Entendemos que as escolhas feitas quanto às poesias que apresentaríamos aos estudantes teria efeito e interferência na produção final de cada grupo, já eles, provavelmente, as usaria como referência para a sua criação.

Conforme já vinha observando há alguns anos, era muito comum perceber resistência dos alunos no momento em que começávamos o estudo sobre poemas. Por maior que fosse o esforço em apresentar produções que pudesse interessá-los ou fazer uma abordagem diferente ou propor atividades mais estimulantes, poucos alunos, de fato, se envolviam. Em especial, os meninos apresentam muito resistência por parecer pensar que poesia é coisa de menina ou só serve para falar de amor.

De fato, nos dois livros didáticos com os quais trabalhamos, a maior parte dos poemas apresentados falam de amor. Um poema muito recorrente nos livros não só na introdução do estudo de poemas como para o ensino de figuras de linguagem é “Amor é fogo que arde sem se ver”, do poeta português Luis Vaz de Camões, numa tentativa de definição do que é o amor.

Em geral, os alunos não só se mostram resistentes como parecem se sentirem envergonhados, diante do texto poético. Alguns comentam algo como “que besteira” e afirmam nunca terem se apaixonado por alguém ou se mostram relutantes, como se isso nunca fosse lhes acontecer. Já as meninas, embora algumas também apresentem resistência, a maioria delas, ainda que não se interesse pelos poemas estudados num primeiro momento, se mostram mais abertas que os meninos.

Por acreditar que a literatura seja um direito do ser humano, assim como propõe Candido, e por querer garantir esse direito aos meus alunos sem, contudo, abrir mão de mostrá-los quão interessante pode ser a leitura de poemas, apresentamos uma proposta de intervenção que pudesse unir poesia visual à tecnologia, tão inerente ao próprio gênero e algo, ao mesmo tempo, tão próximo dos nossos alunos.

Selecionamos seis poesias visuais com as quais os alunos tiveram seu primeiro contato. As poesias selecionadas foram: “Bomba” e “Rever”, de Augusto de Campos; “O infinito dos seus olhos”, de Décio Pignatari; “Pêndulo”, de E. M. de Melo e Castro; “Velocidade”, de Ronaldo Azeredo e “Rio: o ir”, de Arnaldo Antunes. Esse *corpus* teve como motivação a representatividade dos autores no cenário nacional e o provável grau de facilidade/dificuldade na interpretação do poema.

Como proposta seguinte, os alunos tiveram acesso a algumas das poesias visuais já apresentadas no papel, além de outras, na tela do computador, através do site do poeta Augusto de Campos. A ideia era de que os alunos tivessem contato com poesias visuais interativas, tecnológicas, digitais, para que pudessem ampliar seu conceito de poesia visual. Tínhamos como proposta, também, que os alunos pudessem sentir e perceber a diferença de recepção de uma poesia no papel *versus* na tela do computador.



Figura 1 – Página inicial do site de Augusto de Campos
 Fonte: CAMPOS, 2018

Na aula posterior, apresentamos algumas atividades de soltura, para que os alunos se sentissem livres para as suas produções poéticas, ao mesmo tempo, criando, produzindo o que poderia vir a ser um poema visual, a princípio como forma de experimentação. Esse momento se dividiu em outros quatro com atividades específicas e bem direcionadas. Os alunos foram conduzidos a experimentarem algumas propostas, com determinados comandos que os levasse a perceber como é ou como seria produzir um poema da forma como acontecia durante o movimento concretista: aos moldes dadaístas, com formas geométricas, utilizando palíndromos ou imagens formadas pelo desenho das palavras.

Ao fim da experiência, os alunos foram convidados para, em grupo, produzirem no papel a poesia visual representativa do seu grupo, poderiam, caso quisessem, aprimorar alguma das poesias já produzidas, e assim, logo depois, a ideia sairia do papel e iria parar da tela do celular, através de um aplicativo com um recurso de gravação de vídeo por meio de fotos tiradas em sequência.

Os alunos foram sendo levados, meticulosamente, por caminhos sutis para a sua própria produção final sem que se dessem conta. Terminado o projeto, tínhamos várias poesias visuais saídas do papel e que foram parar na tela do celular dos estudantes, que trocavam entre si as suas produções, impressões e experiências. Esse momento de troca deu lugar à leitura pelos colegas da poesia visual produzida pelos estudantes, não só da mesma sala, mas de outras salas também. Ou seja, ao fim do projeto, os estudantes não só produziram poesia

visual como leram também as poesias produzidas por todos os seus colegas num processo de criação e recepção.

Por outro lado, por meio, mais uma vez do celular, foi possível manter uma comunicação via whatsapp entre professor-aluno, numa forma de uso dessa ferramenta digital como facilitadora da comunicação e do processo em ação, não só para envio dos vídeos pelos alunos ao professor, mas para as recomendações de novas edições, para esclarecimentos de dúvidas ou para pedido de auxílio.

4 CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS

Com toda a proposta de atividades já delineada, começamos aplicação do projeto em sala de aula. Os estudantes já conheciam o gênero poesia visual, pois no livro do 8º ano, havia um capítulo sobre poemas e uma unidade tratava de maneira de poesia visual, ainda que de maneira superficial.

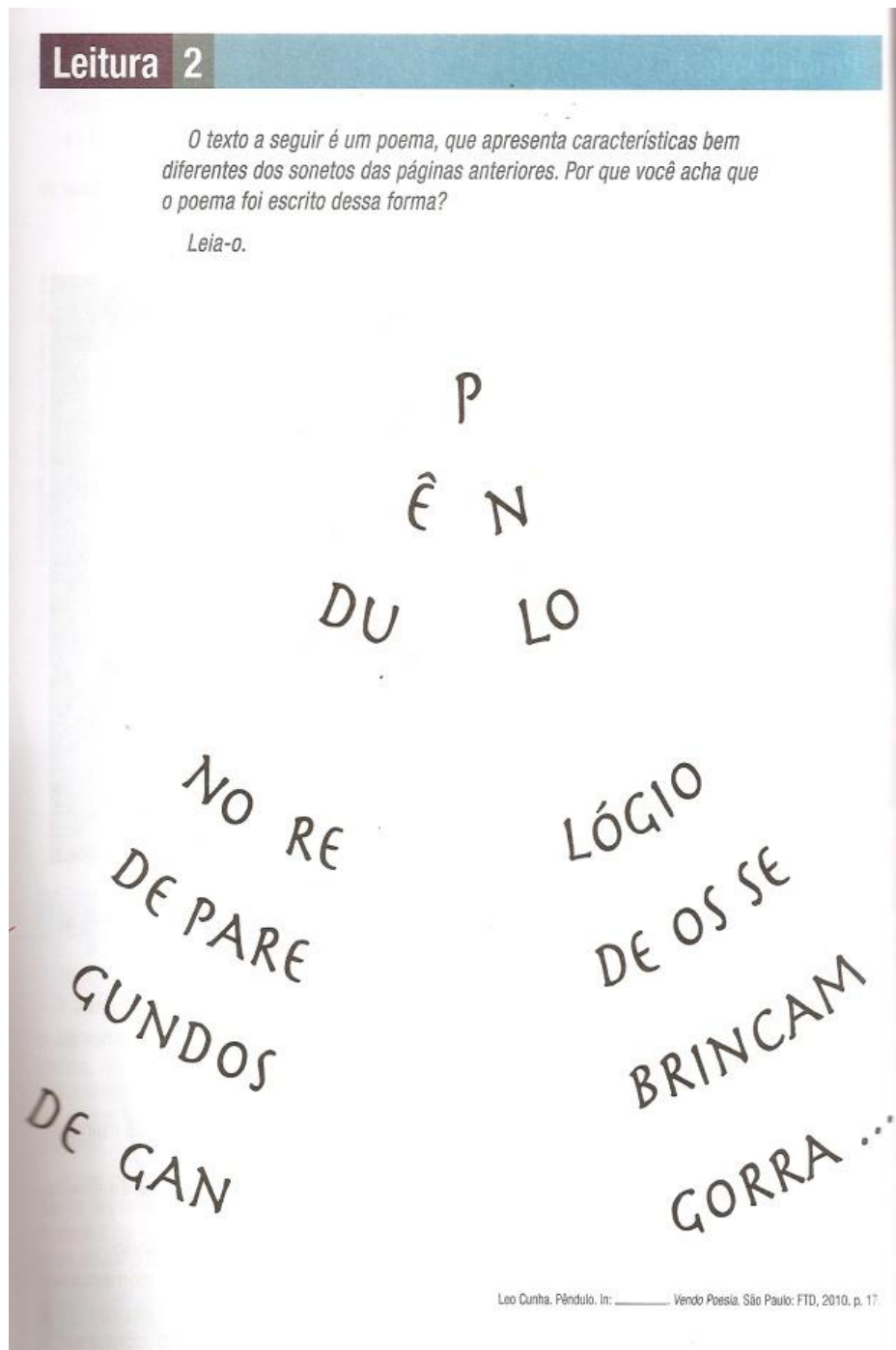



Figura 2 – Páginas do livro didático do 8º ano que introduz poesia visual
Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012. p. 148.

Leo Cunha (1966-)

Nasceu em Bocaiúva (MG), em 1966, e mora desde pequeno em Belo Horizonte. Mestre em Ciência da Informação pela UFMG, é professor universitário, jornalista e tradutor, mas sua maior paixão é escrever para crianças e jovens. Entre seus trinta e poucos livros, a maioria tem a narrativa recheada de humor, como *Pela estrada afora*, *O menino que não mascava chiclé*, *Na marca do pênalti*, *Poemas lambuzados* e *O macarrão espantado*.

Leo já recebeu alguns dos principais prêmios da literatura infantil e juvenil brasileira, como o João de Barro, Nestlé, Jabuti, FNLIJ, entre outros.

Extraído do site: <www2.ftd.com.br/v4/Biografia.cfm?aut_cod=26&tipo=A>. Acesso em: 29 nov. 2011.



Estudo do texto

Conversando sobre o texto Responda oralmente

- 1 O poema que você leu é um poema visual. Nele tanto a forma como o conteúdo são muito importantes. Você conseguiu associar o conteúdo à forma (imagem formada pela disposição das letras e palavras na página 148) logo que observou o poema?
- 2 No poema, o eu lírico compara o movimento do pêndulo a uma gangorra. Que outros objetos, além da gangorra, possuem um movimento pendular?

Escrevendo sobre o texto Anote no caderno

- 1 O poema visual de Leo Cunha apresenta uma estrutura diferente do de Camões.
 - a) O que os diferencia?
 - b) O que faz com que ambos sejam poemas?
- 2 Analise a forma como as letras e/ou palavras foram organizadas nesse poema.
 - a) Qual é a relação entre as letras e as palavras no poema e a maneira como elas estão dispostas na página?
 - b) Copie o texto que compõe o poema.
 - c) Explique que brincadeira o eu lírico faz por meio do que aparece escrito.

Você sabe como surgiu o pêndulo?

Galileu Galilei é o nome seguinte na história do relógio. Em certo dia do ano 1583, enquanto orava na Catedral de Pisa, os primeiros ventos do inverno fustigavam as ruas da cidade, penetrando na igreja para bulir com as luzes e as lâmpadas pendentes do teto. Galileu distraiu-se da oração e observou que certa lâmpada, ligada ao forro por grossa corrente, oscilava com movimentos uniformes. Ocorreu-lhe aplicar tal movimento, através do peso oscilante, aos instrumentos em uso para medir o tempo. Foi quando nasceu o **pêndulo**, graças ao espírito observador daquele homem. [...]

Fustigavam ■ invadiam.

Hermâni Donato. *História do calendário*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 76.





Figura 2 – Páginas do livro didático do 8º ano que introduz poesia visual (continuação)
 Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012. p. 149.

3 Leia outro poema visual.




Augusto de Campos. Pluvial. In: _____ *Viva Voto: Poesia 1949-1979*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

a) Esse poema é formado por quais palavras? O que elas significam?

b) Com base no significado de cada uma dessas palavras, que ideia sugere a forma como elas estão dispostas?

c) No poema visual "Pêndulo" a forma dá movimento ao conteúdo, pois a disposição das palavras forma a ação (pendular) que é sugerida pelo poema. Nesse sentido, esse poema se assemelha ao poema "Pêndulo"? Explique.

Explorando a linguagem Anota no caderno 

1 No poema "Pêndulo", as palavras aparecem separadas ora por letras, ora por sílabas. Esse recurso dificultou a compreensão do poema? Comente.

2 No final do poema foram empregadas as reticências. Esse sinal de pontuação auxilia na construção da ideia expressa no poema. Explique como isso ocorre.

O concretismo no Brasil

O **concretismo**, ou **poesia concreta**, iniciou-se, no Brasil, em 1956 com a I Exposição Nacional de Arte Concreta e teve como principal inspiração o poeta francês Mallarmé. Porém, já em 1952, Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari haviam publicado uma antologia com poemas pré-concretos chamada *Noígrandes I*. Esses poetas ficariam conhecidos como a "triade concretista", graças a sua grande participação nesse movimento.

O poema, no concretismo, é, em sua maioria, visual e verbal, podendo ocupar todo o espaço da página; abolir os versos e a pontuação etc.

O concretismo não se restringiu apenas à poesia. A pintura, a escultura, o cinema e as artes, no geral, também aderiram ao movimento que ficou conhecido por sua criatividade e ousadia.

Fonte de pesquisa: Alfredo Bosi. *A poesia concreta*. In: _____ *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

Figura 2 – Páginas do livro didático do 8º ano que introduz poesia visual (continuação)
Fonte: ALVES; BRUGNEROTTO, 2012. p. 150.

No livro “Vontade de saber Português” do 8º ano, das autoras ALVES e BRUGNEROTTO, são apresentadas duas poesias visuais: “Pêndulo”, de Leo Cunha e “Pluvial”, de Augusto de Campos. O livro apresenta o primeiro poema, direcionando o olhar do estudante para as suas características, que são bem diferentes dos sonetos já apresentados pelo livro nas páginas anteriores. Ou seja, temos a apresentação do poema visual em contraposição ao soneto, de métrica rigorosa e bem marcada. Logo depois, o livro instiga o estudante a tentar responder por que o poema foi escrito daquela forma. Só depois, então, o livro reproduz a poesia visual, como se para ler poesia visual, fosse necessário conhecer o soneto numa espécie de pré-requisito ou de leitura prévia. Em seguida, o livro traz a biografia do autor, Leo Cunha, com dados referentes à data de nascimento, naturalidade, à sua formação acadêmica, à sua trajetória profissional e premiações. A partir disso, o livro propõe exercícios práticos, a princípio, oralmente, relativos à forma e ao conteúdo.

A segunda poesia visual apresentada pelo livro é “Pluvial”, de Augusto de Campos. Após a reprodução do poema, são levantadas questões relacionadas ao conhecimento vocabular e o que a forma do poema sugere.

Tanto o poema “Pêndulo” quanto “Pluvial” parecem aos estudantes que cursam o 8º ano, num primeiro momento, algo desafiador para construção de sentidos, pois grande parte dos estudantes não conhecem as palavras “pêndulo”, “fluvial” e “pluvial”. Assim, para um primeiro contato, as poesias apresentadas geram dificuldades aos estudantes, que já começam a criar um pré-conceito em função da sua primeira experiência.

Talvez essas poesias pudessem ser apresentadas em um segundo momento com o auxílio de um dicionário ou com a contraposição da construção de sentidos, antes de conhecer as palavras e depois de conhecê-las, ou em que facilita e em que dificulta conhecer o vocabulário presente no texto que se lê, como uma forma de despertar no aluno essa visão crítica e consciente de que se não se conhece as palavras-chave de um poema, o sentido ali construído poderá ser bastante diferente do sentido construído a partir do conhecimento que se tem de todo vocabulário ali presente.

Os poemas apresentados são importantes para a construção de conhecimento dos estudantes, talvez apenas tenham sido trabalhados pressupondo um conhecimento que, por experiência, comprovadamente, boa parte dos estudantes nessa faixa etária não têm.

No momento em que o professor interfere na leitura do poema para conceituar uma palavra a partir do seu conhecimento de mundo, com seu vocabulário próprio e com sua forma peculiar e didática a recepção do poema não é mais a mesma, visto que o professor tentará esclarecer a dúvida com intenções próprias. Nesse momento, ele entrega a leitura já concluída para o estudante, que apenas a transpõe e adéqua ao seu mundo, com suas palavras. Dessa forma, o efeito que a leitura do poema poderia causar se perde e sofre transformação a partir da leitura vocabular de um adulto.

Ao final da página, há um box com a seguinte pergunta: “Você sabe como surgiu o pêndulo?”. Sua explicação, em um parágrafo, remete ao século XVI, Itália, na Catedral de Pisa, quando Galileu Galilei, durante sua oração, observou que a lâmpada que pendia do teto por uma corrente balançava de um lado para o outro em movimentos uniformes. Foi então que lhe ocorreu a ideia de aplicar esse movimento a um instrumento que pudesse medir o tempo, dando origem à criação do pêndulo. Ao lado do texto explicativo, há a reprodução de um relógio com pêndulo.

No poema “Pluvial”, apenas três perguntas são feitas relacionadas a ele, como quais palavras constituem o poema e o que elas significam; a ideia sugerida pela forma como as palavras estão dispostas e se o poema se assemelha ao poema “Pêndulo” em sua característica de a forma dar movimento ao conteúdo.

Ao final da atividade, há uma seção intitulada “Explorando a linguagem”, que tem como proposta o aprofundamento das questões microtextuais, como o uso dos sinais de pontuação, a forma de escrita das palavras, o vocabulário escolhido. Nessa seção, o poema “Pêndulo” é retomado para discussão da forma como as palavras se dividem para ocupar o espaço da folha, ora em sílabas, ora em letras. Já a segunda questão aborda o uso das reticências ao final do poema e de que maneira esse sinal contribui para a construção de sentidos.

Ao final da página, mais um box, dessa vez, explicando sobre o movimento concretista no Brasil na década de 1950, citando nomes como Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari, com referência aos Noigandres. O texto menciona também características das produções feitas nesse momento, como a presença do verbal e do visual, abolindo versos e rimas e o alcance do movimento chegando às artes, à pintura, à escultura e ao cinema.

Finda essa unidade, o livro não recupera e não retoma informações relativas à poesia visual. Retorna-se ao poema tradicional, com um trabalho voltado para figuras de linguagem, sempre aplicado em poemas em versos.

Embora a experiência dos estudantes com a poesia visual no 8º ano tenha sido rasa e vivenciada no ano anterior, o assunto, para eles, não era novidade.

Quanto à nossa proposta pedagógica, é importante salientar, mais uma vez, que a partir do feedback que os alunos iam dando, das necessidades que iam apresentando e do retorno positivo ou negativo que apresentavam, as atividades iam sendo redesenhadas, discutidas e reformatadas. Necessário ter em conta que sala de aula é lugar de descobertas, surpresas e, algumas vezes, experimentações. Nenhuma aula é igual, nenhuma sala repete o comportamento idêntico da outra. O que funcionou num determinado momento pode não funcionar em outro, algo que surtiu efeito negativo em uma sala pode dar muito certo na outra. Não há fórmulas prontas de sucesso, mas um planejamento bem estruturado, domínio e segurança do que se pretende ensinar e caminhos alternativos, caso algo não saia conforme o planejado, além de saber lidar bem com imprevistos.

4.1 Sequência 1

A sequência didática da primeira aula compreendeu três módulos. No primeiro módulo, foi solicitado que os estudantes se dividissem em mais ou menos seis grupos de cinco integrantes. Foi dada aos estudantes a liberdade de elegerem a sua equipe de trabalho para as próximas aulas, sem regras ou limitações. A única condição era que tivessem em torno de cinco integrantes para que nenhum grupo ficasse ou muito grande ou muito pequeno.

No segundo módulo, cada grupo recebeu cinco cópias de uma mesma poesia visual, ficando cada grupo responsável por uma poesia específica. Depois de dez minutos discutindo sobre a poesia recebida, os estudantes foram convidados a irem até a frente da sala para compartilhar com os colegas a sua poesia e a leitura feita pelo grupo. Foi alertado aos estudantes que naquele momento não haveria o certo e o errado, mas a leitura de cada um, numa forma de incentivá-los a não terem medo de falar e arriscar. O que importava naquele momento eram os sentidos construídos por cada grupo, e não um sentido mais certo, mais adequado. Esse primeiro momento serviu, dentre outras coisas, como um diagnóstico inicial de até onde os

estudantes já conseguiam ir sozinhos, sem ajuda do professor e o quanto se poderia exigir deles ou até onde eles poderiam ser levados.

No terceiro módulo, quem se sentia à vontade complementava com algo que havia visto e que o grupo responsável não apontara ou com outra leitura completamente pertinente, mas que ainda não havia sido pensada.

Essa atividade não requereu nenhuma atividade escrita, nenhum retorno posterior ao professor, nenhuma atividade extraclasse, o que surpreendeu os estudantes, acostumados a terem que entregar uma parte escrita, para além da parte oral.

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Divisão da turma em grupos de cinco integrantes.	Cada grupo recebeu cinco cópias de uma mesma poesia visual, ficando cada um com uma poesia diferente.	Atividade de complementação — palavra livre.

Quadro 1 – Sequência 1.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Sobre as análises e as apresentações das poesias:

4.1.1 *Rever, de Augusto de Campos*

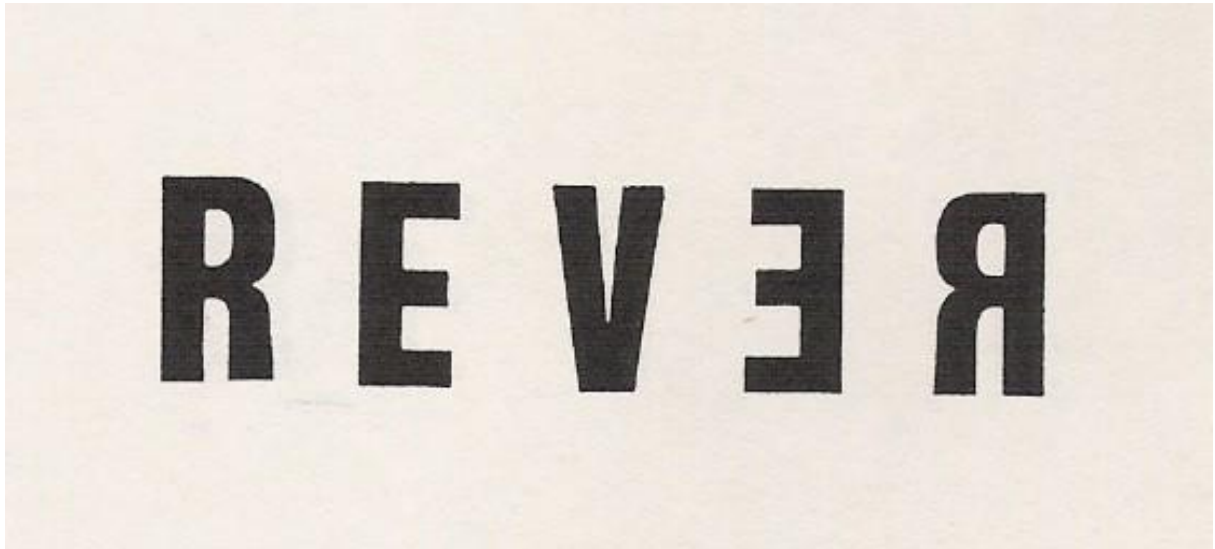


Figura 3 – Poema Rever, Augusto de Campos.

Fonte: CAMPOS, 2017.

Um dos grupos responsável pelo poema “Rever”, leu, em voz alta: “Réver, é Réver”, fazendo alusão ao jogador de futebol de um time mineiro. Constatou-se que a maioria dos meninos lia como se a palavra tivesse acento, só depois é que perceberam o engano da pronúncia do verbo. Essa leitura foi recorrente em outras salas. Mesmo durante a apresentação, os estudantes liam “réver”, e logo depois se corrigiam.

Considerando as várias possibilidades de leitura, em uma tradução do verbo em português para o francês, e numa leitura mais profunda “rêver” significa “sonhar”. Pensando ainda nessa transmutação de idiomas, durante a análise, um estudante pôde verificar que se tampasse o “R”, ficaria “ever”, que em inglês significa “sempre”, trazendo, assim, uma conexão com a disciplina de Língua Inglesa para as aulas de Língua Portuguesa, completamente pertinente para aquele contexto. Importante ressaltar que o estudante não apenas reconheceu um vocabulário em inglês dentro de uma palavra portuguesa como encontrou sentido para ela, dando um laço entre o que se lê claramente no idioma materno e a possibilidade em língua estrangeira. Quanto mais amplo o vocabulário e os conhecimentos de mundo do leitor, maiores as possibilidades de leitura.

Em uma das salas, uma das estudantes perguntou: “Rever no sentido da palavra ou no sentido do poema?”, numa distinção entre a palavra por si só, com seu significado próprio, e a palavra dentro de um contexto poético, como se fossem duas coisas distintas e como se gerasse, naquele contexto, duas possibilidades distantes.

Houve um grupo que apontou o espelhamento das letras e aplicou a leitura de maneira reflexiva e cotidiana, com o exemplo de “rever” as atitudes para ser alguém melhor. Em uma das salas, um grupo também mencionou a possibilidade de leitura da esquerda para a direita e da direita para a esquerda, numa tentativa de explicar o que para eles parecia óbvio e difícil de se colocado para os colegas.

Nesse momento, era necessária a quebra do código de leitura para que fossem criadas novas possibilidades de interpretação, pois para se perceber a leitura da direita para a esquerda, o estudante deveria romper o padrão ocidental de leitura da esquerda para a direita, considerando também outras possibilidades normalmente descartadas nas leituras habituais.

6.1.2 *Bomba, de Augusto de Campos*



Figura 4 – *Bomba*, Augusto de Campos.
Fonte: CAMPOS, 2017.

Este foi um dos poemas que menos dificuldade gerou entre os grupos para a construção de sentidos. Foram colocadas questões, como as letras menores no centro e as maiores em cima, trazendo a ideia de explosão, houve menção à explosão de uma bomba e seus fragmentos espalhando-se como nos filmes de Hollywood e houve alusão ao estado islâmico. Alguns estudantes apontaram que as letras que compõem o poema também compõem a própria palavra “bomba”, apresentada de forma circular, ou seja, os fragmentos da bomba que esvoaçam após a explosão são as letras “b”, “o”, “m”, “a”. Posteriormente, os estudantes tiveram acesso a esse poema digital, por meio do site do próprio autor.

Foi possível ouvir comentários como: “Esse cara é foda”, fazendo referência ao poeta Augusto de Campos, que além desse poema é autor também do poema “Rever”, escolhido para integrar a lista de poemas apresentados aos alunos, quero dizer, o fato de Campos ser

autor de dois dentre os seis poemas selecionados para aquela atividade já o fazem, na visão dos estudantes, alguém importante.

4.1.2 *Velocidade, de Ronaldo Azeredo*



Figura 5 – Velocidade, Ronaldo Azeredo.
Fonte: AZEREDO, 2017.

Nesse poema, houve apontamentos sobre a diminuição da velocidade proposta pela redução da letra “v” a cada linha. À medida que o “v” vai dando lugar às outras letras, é possível pressupor que a velocidade vai sendo reduzida. Ao mesmo tempo, se se lê de baixo para cima, a ideia é de que a velocidade aumenta. Mais uma vez, para que haja uma interpretação que contradiga o código de leitura com a possibilidade de construção de sentido, é necessário que haja o rompimento de um padrão predeterminado. Numa análise mais cuidadosa, a construção que rompe os padrões aparentemente é a que faz mais sentido, pois, se lemos de baixo para

cima e da direita para a esquerda, criamos o sentido de aumento da velocidade. A grande quantidade de letras “V” corrobora esse sentido, trazendo essa interpretação para o campo das possibilidades mais prováveis, pois em todo o poema, o que se destaca é a presença da letra “V”, única letra que aparece na primeira coluna e linha. Ao contrário, na última coluna e linha, é possível encontrar a palavra “velocidade” escrita por inteiro, sem ausência de letras. É à medida que se desloca o olhar da direita para a esquerda ou de baixo para cima que a palavra se desfaz, dando lugar à letra “V”.

Ainda, em torno da letra “V”, foi possível construir sentido quanto à sua sonoridade, que dá margem à “onomatopeia” do vento, conforme sugeriu um estudante usando exatamente essa nomenclatura, fazendo alusão ao barulho causado por um automóvel em alta velocidade.

4.1.3 *O infinito dos seus olhos, de Décio Pignatari*

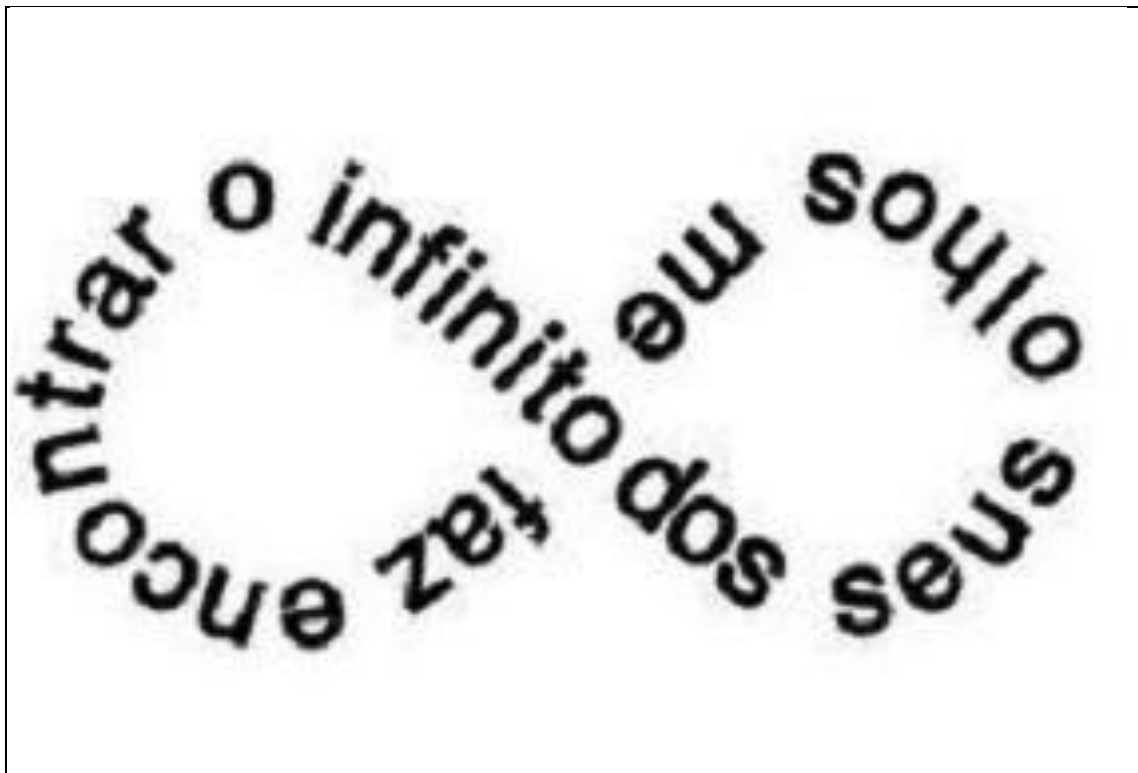


Figura 6 – O infinito dos seus olhos, Décio Pignatari.
Fonte: PIGNATARI, 2017.

No poema “O infinito dos seus olhos”, foi possível verificar dificuldades na construção de sentidos por alguns estudantes que não conseguiram articular linguagem verbal e não verbal. Na interpretação do poema, esses estudantes só conseguiam ler “O infinito dos seus olhos me faz encontrar”, sem entender que o poema não terminava ali, e, assim, finalizando a leitura,

não eram capazes de encontrar lógica ou sentido na poesia, como se a oração estivesse incompleta (encontrar o quê?). A resposta a essa pergunta seria: “encontrar o infinito dos seus olhos”, como se o complemento verbal fosse a própria oração.

A dificuldade de construção de sentido pode ser atribuída, mais uma vez, ao não rompimento do código de leitura. Numa leitura circular, como a que é proposta, não há ponto final, não há encerramento. Junto a isso, há o próprio significado da palavra “infinito” e, junto a isso, o próprio teor poético em se encontrar o infinito nos olhos da pessoa que se ama. Se o leitor não se soltar dos padrões a que está acostumado ao ler um texto padrão, de fato não será possível a construção de sentidos, por mais que se explique e que se aponte o caminho, o estudante não será capaz de perceber as possibilidades de leitura dadas pelo poema em sua forma e conteúdo.

Alguns estudantes usaram termos como “metáfora do infinito”, para se referir à ideia de que o infinito tanto pode ser descoberto pelos olhos de alguém quanto a leitura do poema pode nunca acabar. Os alunos consideraram também o símbolo do infinito trazendo a própria ideia expressa pelo poema ou remetendo aos olhos da pessoa amada.

Embora um dos grupos não encontrasse sentido nesse poema, aos outros estudantes, tudo lhes parecia muito óbvio. Desde a forma como se deveria lê-lo até o diálogo entre linguagem verbal e não verbal. Por mais que a turma tentasse explicar às colegas o sentido ali expresso, ao grupo responsável pela apresentação lhes parecia bastante difícil enxergar o que lhes era colocado. Ao final, depois de algumas tentativas dos outros grupos em apontar os sentidos, as colegas se mostraram surpresas e disseram: “Ah, tá! Nossa! Agora, entendi!”, numa forma de expressão de pasmo, como se depois de “cair a ficha”, tudo aquilo parecesse de fato óbvio.

4.1.4 Pêndulo, de E. M. de Melo Castro

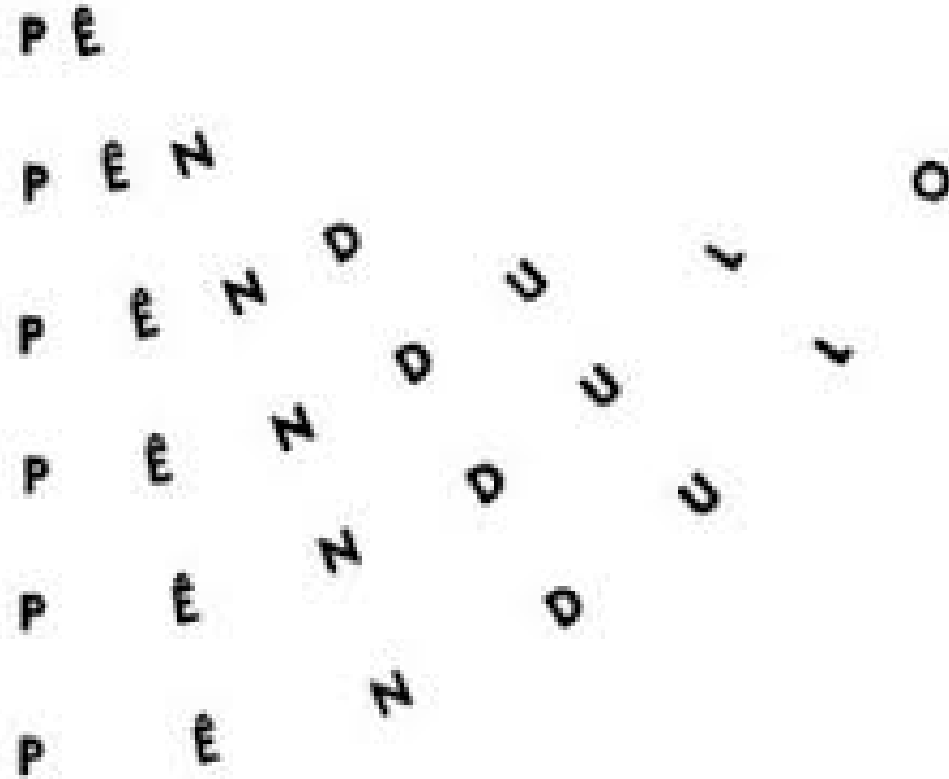


Figura 7 – Pêndulo, E. M. de Melo Castro.
Fonte: CASTRO, 2017.

Quanto à poesia “Pêndulo”, foi possível verificar dificuldades na construção de sentido em função do desconhecimento lexical, o que levou alguns alunos a consultarem dicionários, o celular, os colegas ou a própria professora. Como já é de se esperar, se não se conhece a palavra que compõe o poema, conseqüentemente será difícil depreender algum sentido dele. Embora a imagem ajude na construção de sentidos, ela, sozinha, não dará conta de todo o processo se o leitor não decifrar o texto verbal.

Ainda que os estudantes já tivessem tido contato com a poesia “Pêndulo”, de Leo Cunha, no livro didático do ano anterior, com acesso à história do objeto, fazendo referência a relógio e tendo a imagem do pêndulo reproduzido junto ao texto, para eles, naquele momento, foi difícil recuperar os sentidos já construídos naquela época.

Apenas alguns estudantes conseguiram perceber facilmente a ideia representada no poema a partir da palavra e da forma como as letras estavam distribuídas no espaço em branco do

papel, trazendo como referência a experiência do ano anterior. Após terem tido acesso ao sentido da palavra por meio de dicionários, pesquisa através do celular e de diálogos com outros grupos, foi possível de fato relacionar imagem verbal e não verbal.

Importante destacar que, mesmo com uma experiência relativa à palavra, ocasionada pelo livro didático, em um momento anterior, ainda assim, um número considerável de estudantes, em função da não recuperação do significado da palavra “pêndulo” não conseguiu construir sentidos relacionando à distribuição das letras no papel ao seu conteúdo, o que nos leva a crer que aquela experiência não foi o suficiente para que os estudantes, a partir dela, ampliassem seus conhecimentos. Por outro lado, sabemos que o que diz respeito à forma de abordagem dos conhecimentos construídos em sala de aula precisam ser, depois de introduzidos, em algum momento, retomados e trabalhados novamente de outra perspectiva, para só depois serem concluídos. Assim, para alguns estudantes, esse momento trouxe, a partir do poema, a retomada de um conhecimento em construção, mas não concluído.

Por outro lado, essa experiência corrobora a ideia de que o desconhecimento lexical gera um bloqueio, uma ruptura na construção de sentidos. Se ler já é difícil, ler literatura é ainda mais difícil.

No poema, é possível perceber a repetição das letras em cada linha, em sequência, formando a palavra “pêndulo”, que só aparece escrita por inteiro na última linha, único momento em que aparece a letra “o”. A cada coluna, há o acréscimo de uma letra, o que sugere a movimentação do objeto.

4.1.5 Rio: o ir, de Arnaldo Antunes

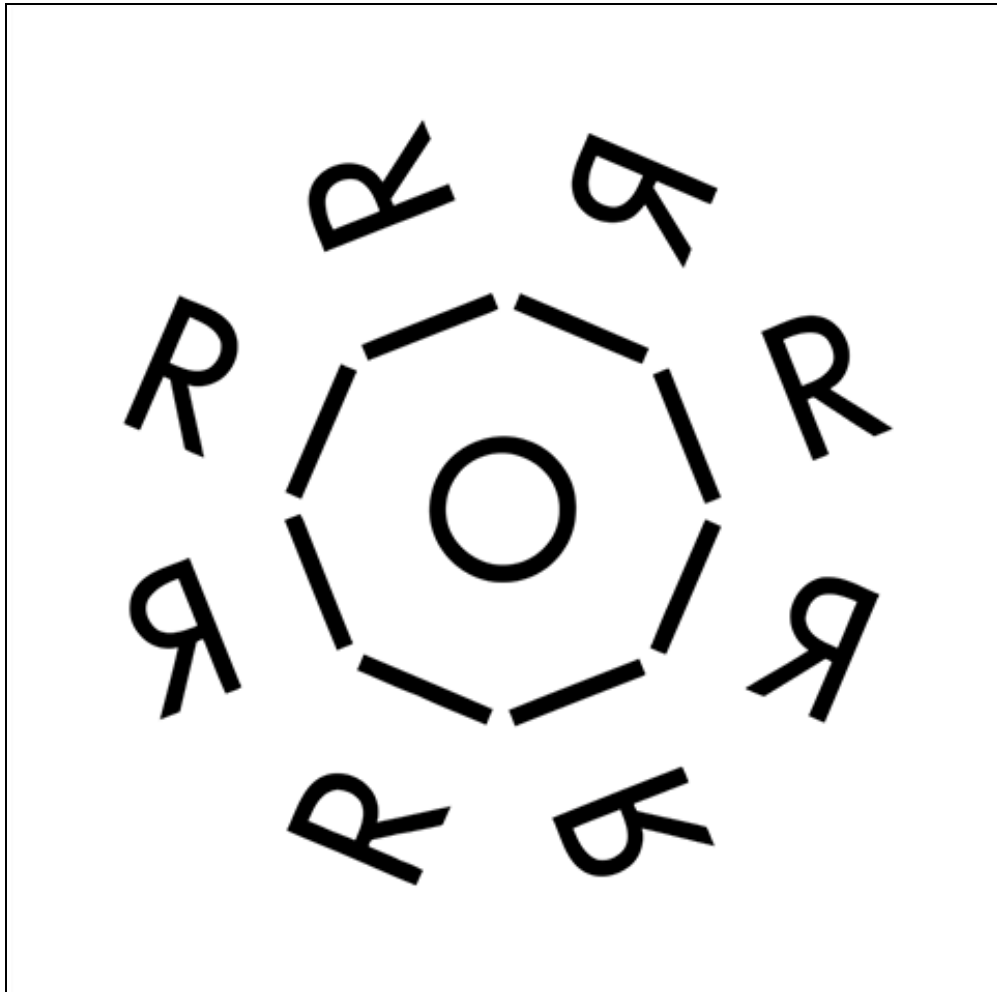


Figura 8 – Rio: o ir, Arnaldo Antunes.
Fonte: ANTUNES, 2017.

Os estudantes conseguiram facilmente atribuir sentido à imagem e às letras que se juntam nesse poema para construir tanto a palavra “rio”, escrita de forma circular, quanto a imagem de um rio. Podemos identificar vários “r”, vários “i” e apenas uma letra “o” ao centro, trazendo a ideia das águas em movimento circular. Importante salientar que quando conseguiram rapidamente atribuir sentido ao poema, os estudantes se sentiram muito contentes.

Alguns estudantes exemplificaram o poema por meio da imagem que é formada quando se joga uma pedra na sua superfície da água. Assim, alguns visualizaram como se a pedra fosse a letra “o” e as outras letras, o redemoinho.

Houve estudantes que observaram a posição da letra “R” para um lado e para o outro, através do seu formato redondo, trazendo a ideia de ciclo, “o rio se evapora e volta em forma de chuva”, conforme eles próprios colocaram.

Assim como em outros poemas, esse também propõe a quebra do código de leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo), quando propõe que o leitor leia de fora para dentro (rio) ou de dentro para fora (o ir), caso contrário, não será possível a construção de sentidos a partir do código verbal.

Todas essas novas formas de leitura não só preparam o estudante para uma nova perspectiva literária quanto o abrem para o novo, para o diferente e não menos importante. Esse estudante que passa a ler poesia visual, mesmo que apenas em sala de aula, começa a perceber possibilidades de leituras antes não vistas. A quebra do código, em possíveis contextos, nos abrem para novos mundos, nos faz considerar e respeitar o lugar do outro, que, por ser diferente do meu não é nem melhor nem pior, mas simplesmente diferente e possível. O olhar do estudante começa a ser despertado para o menos comum, para o não adestramento, para a reflexão e o questionamento de regras e ordens nunca antes pensados.

A seguir, algumas imagens dos estudantes durante as apresentações dos poemas.



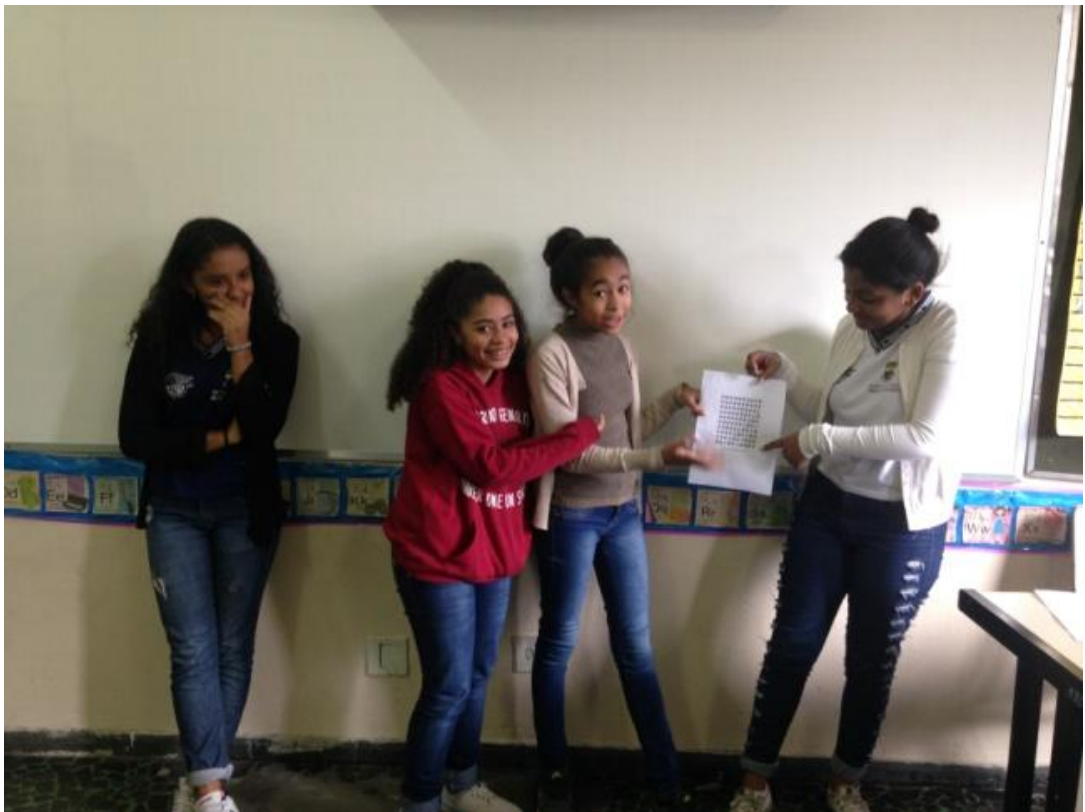




Figura 9 – Apresentação das poesias.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.2 Sequência 2

No módulo 1 da sequência 2, os estudantes foram convidados a irem até à sala de informática para que visitassem dois sites: <<http://www2.uol.com.br/augustoDecampos/home.htm>> e <<http://www.poesiaconcreta.com.br/audio.php>>. O primeiro diz respeito ao site do poeta Augusto de Campos, onde o internauta tem acesso a várias poesias interativas, com cores, sons e movimento, como clip-poemas, links para revistas sobre o movimento concretista, biografia do autor, textos sobre poesia concreta, dentre várias opções de navegação. O segundo site apresenta diversos áudios de poesias concretas, músicas e poesias faladas. O site apresenta também textos, imagens e debates sobre poesia concreta.

Os alunos tiveram de 30 a 40 minutos para explorarem os dois sites, podendo interagir com inúmeras poesias multimodais, algumas delas já vistas em sala na aula anterior, porém, no papel. Por meio de alguns links, os alunos eram convidados a interagir com os poemas,

preenchendo lacunas, descobrindo letras, tentando ler palavras que desapareciam e, criando, assim, seu próprio sentido para o que viam.

Antes de avançarmos para o segundo módulo dessa sequência, foi importante mostrar aos estudantes a diferença entre a poesia no papel e a mesma poesia na tela do computador. Isso poderia ser verificado nos poemas “Bomba” e “Rever”, que foram apresentados em sala e estavam também presentes no site visitado. Os alunos tiveram, assim, acesso a duas versões da mesma poesia, porém, em suportes diferentes.

Foi possível perceber que, no início, houve estranhamento por parte de alguns estudantes que perguntavam: “o que é para fazer?”, mesmo após já terem recebidas as orientações, já tão acostumados a terem que cumprir uma tarefa em cada aula. Contudo, essa resistência e estranhamento foram sendo quebrados a partir do momento em que o próprio aluno se soltava e se permitia interagir com o poema.

O segundo site visitado, onde constavam as sonoplastias, não fez muito sucesso entre os estudantes. Poucos tiveram acesso a ele, pois era necessário fone de ouvido e nem todos tinham o acessório. Mesmo aqueles que conseguiam ouvir os sons se mostravam mais interessados no primeiro site. Alguns raros alunos conseguiram se envolver com esse site.

No segundo módulo dessa sequência, os estudantes foram convidados a irem até o quadro e a escreverem os sentimentos e as sensações que foram despertados através do que foi experimentado por meio dos sites visitados. Eles podiam, se quisessem, externalizarem o que vinha à mente quando refletiam sobre a sensação vivenciada naquela aula, interagindo com alguns poemas e conhecendo outros novos. Poderiam considerar também os poemas lidos na tela do computador ou as canções ouvidas através do segundo site proposto. Tudo isso numa espécie de *brainstorm*. O aluno que quisesse e se sentisse à vontade poderia pegar o pincel, ir até o quadro e escrever o que quisesse, de acordo com a proposta. À medida que fossem sentindo-se confortáveis, cada estudante ia dando a sua contribuição, numa espécie de chuvas de ideias, de sensações e de sentimentos.

No quadro apareceram palavras como: viagem, diferente, abstrato e um quase poema visual em uma das salas em que um aluno sugeriu “verDADE” e os outros completaram “criativiDADE” e “liberDADE”, utilizando o “DADE” da primeira palavra para construir as outras.

Houve também palavras como confuso, colorido, código, animado, criativo, mistério, profundo, SEM OXÊN, confusão, deselegância, sono, psicodélico, + ou – interesse, epilepsia, feliz, tesão, comunismo, Fora Temer e Bolsonaro 2018.

Em análise às palavras ali colocadas, é possível perceber uma diversidade de ideias, desde algo que foge ao real, passando pelo confuso, pelo sem nexos até aquilo que gera liberdade, criatividade ou verdade, remetendo à criação e à expressão a partir de um sentimento ou sensação. É importante considerar que, no momento dessa atividade, os próprios estudantes utilizaram o espaço do quadro para, também, se expressarem, quando escolhem escrever “Fora Temer” ou “Bolsonaro 2018”, o que colabora com a ideia de que poesia visual é questionar, refletir e resistir, trazendo à tona temas políticos e sociais. De certa maneira, o próprio estudante demanda do professor em pequenas situações sobre o que ele quer falar, o que o incomoda e quais são seus anseios em relação àquilo que gostaria de estudar ou entender.

Módulo 1	Módulo 2
Visita aos sites.	Brainstorm.

Quadro 2 – Sequência 2.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.



Figura 10 – Alunos na sala de informática.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.3 Sequência 3

Nessa sequência, foi lançada a pergunta: “O que é violar?” ou “O que é violação?”. Os estudantes deveriam ser incentivados a pensar sobre esse tema, o que refletiria nas atividades propostas mais adiante.¹

Durante esse primeiro momento, houve respostas das mais diversas, como “desrespeitar”, “quebrar ou não cumprir regras”, “ir contra”, “tirar o direito de uma pessoa” ou “fazer alguma coisa sem permissão”. Alguns alunos chegaram a dar exemplos como “tirar foto dos outros sem permissão” ou “mexer nas coisas dos outros”.

Após as respostas dadas, foi apresentado aos alunos por escrito o conceito da palavra “violar”, que, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa significa:

Violar

1. tratar com desrespeito (coisa ou lugar santo, sagrado ou merecedor de respeito).
2. ter relação sexual com (pessoa) contra a sua vontade; estuprar.
3. desrespeitar (lei, promessa etc.) infringir, transgredir.
- [...]
4. devassar (segredo) ou abrir (correspondência alheia) sem a permissão do dono.
5. manchar, desluzir, deslustrar.
6. fechar a abertura de (algo fechado ou selado) ou entrar sem permissão em, arrombar. (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Após esclarecer a acepção da palavra, foi lançada uma nova pergunta, a partir da discussão já iniciada: “E o que vocês imaginam por ‘página violada?’”. Nesse momento, houve uma ruptura de expectativas pelos estudantes, que não imaginavam que uma pergunta daquele tipo fosse lançada, já que, a partir das respostas dadas e do conceito apresentado, o verbo violar não caberia a uma “página”. Após um primeiro momento de silêncio, os estudantes começaram a lançar respostas como: “rasgar”, “rabiscar”, “destruir”, “amassar”, “escrever algo inapropriado”, “escrever numa página que não pode ser escrita”. Alguns alunos propuseram deixar a página em branco, não consumi-la, defendendo a ideia de que se a folha branca é para ser escrita, negá-la esse direito pode ser considerado também violação, dentro desse contexto. Houve uma analogia com “violar a aula do professor”. Se a aula é para participar e o aluno não participa, há, nessa situação, uma violação da aula.

¹ “A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista”, de Paulo Silvino é o nome do livro que nos motivou à criação da sequência 3.

Logo depois, com as respostas dadas, os estudantes foram conduzidos a pensarem sobre o conceito de violar como transgressão ou infração. Foi falado sobre a transgressão do código verbal e colocadas questões relativas à escrita, como sistema ortográfico-alfabético, escrita da esquerda para a direita, de cima para baixo, em forma circular... Foi feita uma relação dessas possibilidades de rompimento do código à poesia visual por meio da retomada do poema “Rever”, já apresentado em sala, que tanto pode ser lido da esquerda para a direita como da direita para a esquerda, além da letra “R” final estar escrita ao revés; ou do poema “Rio: o ir”, com duas possibilidades de leitura completamente possíveis (de fora para dentro e de dentro para fora, com as letras em círculo). Por mais que alguns estudantes não se dessem conta disso, de alguma forma, eles já faziam esse exercício de leitura desde que tiveram o primeiro contato com as poesias já citadas ou, mais provavelmente, antes mesmo de começarem a estudar poesia visual, por meio de uma brincadeira com as palavras, de alguma publicidade ou em outras situações. A diferença era que naquele momento estávamos tornando essa leitura, que exige o rompimento do código verbal algo racional.

No módulo seguinte, os estudantes receberam uma folha em branco e foram convidados a violarem a página, conforme a discussão desenvolvida em sala. A ideia era de que os estudantes tivessem, ali, um momento de soltura e, ao mesmo tempo, que pudessem relacionar tudo o que havíamos discutido até aquele momento à prática. Posteriormente, aquela atividade teria seu momento de reflexão e de relação da teoria à prática.

Quanto à parte prática da proposta, houve estudantes que rasgaram ou rasuraram a folha, que a amassaram e desamassaram-na, houve quem fez aviãozinho, barquinho ou bolinha de papel, outros escreveram palavrões, desenharam símbolos que representam o nazismo, o comunismo ou imagens que remetiam a alguma ideia de violação, de acordo com a concepção deles, e alguns optaram por não escrever nada e manter a folha em branco. Houve também dizeres como “Fora Temer”, “Bolsonaro 2018”, assim como na atividade de *brainstorm*, e poeminhas de desabafo de autoria própria. Outros estudantes, por exemplo, escolheram pisar na folha, como se aquela ação gerasse conforto e bem-estar.

No módulo 4, os alunos responderam por que violaram a página da forma como fizeram, levando em consideração o conceito do verbo violar, reproduzida na folha de atividade (ver Anexo A), e a discussão feita em sala.

Nessa etapa, grande parte dos estudantes respondeu não pensar em nada no momento da violação prática da sua folha. Alguns fizeram da forma como lhes veio à mente num primeiro momento, outros não souberam responder e alguns deram explicações de fato relacionadas à nossa discussão em sala, como deixar a folha em branco para negar-lhe o direito a ser escrita, e assim, de alguma forma violá-la.

As respostas relativas à forma de violação da folha em branco pelos estudantes nos leva a concluir que aquela ação proposta em sala de aula não necessariamente ocorreu de forma consciente e reflexiva, mas impulsionada por um sentimento, por uma vontade, por um ímpeto, por um desejo, por algo que gerasse motivação momentânea. As respostas mais recorrentes nos levaram a crer que o estudante violou a folha simplesmente da forma como sentiu vontade. Rasgar a folha, transformá-la em uma bolinha de papel não requeriam pensar, não constituía uma ação racional.

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Sondagem: O que é VIOLAR?	Sondagem: O que é VIOLAR A PÁGINA EM BRANCO?	Prática: Violação da página em branco.	Reflexão: Relação entre VIOLAR e a forma como a página foi violada.

Quadro 3 – Sequência 3.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

4.4 Sequência 4

Nessa sequência, foram propostas três oficinas para que se pudesse dar início às produções dos estudantes. A intenção dessa sequência era de que os alunos tivessem uma experiência prática, a princípio no papel.²

² Todo o material produzido pelos estudantes nas três oficinas está disponível no endereço <<https://youtu.be/JGGneKHQs7Q>>.

4.4.1 *Oficina Dadaísmo*

Nessa oficina, solicitei aos estudantes a formação dos grupos que já haviam sido constituídos no primeiro dia de aplicação do projeto. Cada grupo recebeu revistas e jornais para recorte. A primeira orientação foi de que os estudantes deveriam apenas recortar palavras. Após mais ou menos 15 minutos, as palavras recortadas foram entregues e guardadas todas juntas num saquinho plástico. Em seguida, os estudantes receberam algumas informações sobre o Dadaísmo, por exemplo, sobre o modo como criavam suas poesias. Bastava recortar algumas palavras, jogá-las para cima e, da forma como caíam tinham, aí, a sua poesia. Os estudantes foram, então, convidados a fazerem o mesmo, o que gerou, num primeiro momento, muito estranhamento.

Em seguida, um integrante de cada grupo deveria retirar um montinho pequeno de palavras e, da forma dadaísta, deveriam criar a sua poesia, numa espécie de experimentação. Naquele momento, cada grupo deveria selecionar, em relação às palavras sorteadas, sobre o que seria interessante apresentar ou omitir e de que forma expressar suas ideias.

Após receber, cada grupo, uma folha em branco para colagem das palavras, orientei os estudantes para que se atentassem aos possíveis sentidos que ali poderiam ser criados com aquelas palavras que pareciam não ter nada em comum. Num primeiro momento, por mais que as palavras “selecionadas” não fizessem sentido ou não possuíssem relação entre elas, o grupo deveria organizá-las de forma a criar algum significado. Para que isso pudesse acontecer, os estudantes deveriam ser bastante criativos e inovadores. Sugeri que pensassem numa forma interessante de organização das palavras no papel, construindo alguma imagem, por exemplo. Essa organização contribuiria sobremaneira para a construção do sentido do seu poema dadaísta.

Alguns estudantes tentavam construir frases e, por isso, orientei-os a que criassem não necessariamente frases, mas que tentassem experimentar algo novo, diferente, próximo às poesias que haviam conhecido. Talvez uma única palavra pudesse exprimir todo um sentido. Eles poderiam dizer muito mais tentando construir uma “imagem” através da colagem das palavras, tentando unir o verbal ao icônico, assim como na poesia visual, do que forçar a criação de uma frase com aquele número limitado de palavras e sem uma conexão aparente.

Concluída essa atividade, os próprios estudantes ficaram surpresos com o efeito produzido pela junção daquelas palavras, a princípio, sem muitas possibilidades de articulação e sem muito nexos e que, por meio da criatividade, ganhou um novo significado. Ao final, cada grupo pôde, de maneira informal e pessoal, conhecer a produção do colega, fazer seus comentários e expor suas impressões.

A seguir, duas poesias dadaístas produzidas durante as oficinas.

AMOR PARA PRIMAVERA





Figura 11 – Produções da oficina Dadaísmo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 12 – Oficina Dadaísmo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.4.2 *Oficina Palíndromo*

Os estudantes conheceram, primeiro, o conceito de palíndromo. Logo depois foram dados alguns exemplos, como “ovo”, “Ana”, “arara”. Eles próprios citaram outros novos exemplos, depois de entenderem do que se tratava. À medida se lembravam de alguns palíndromos, íamos escrevendo-os no quadro. Quanto mais falavam, outros novos surgiam.

Retomamos a poesia visual, mais uma vez, com a produção “Rever”, de Augusto de Campos, para que ficasse mais concreto e perceptível a utilização do palíndromo em um poema visual, já que o verbo pode ser lido tanto da esquerda para a direita quanto da direita para a esquerda.

Em seguida, foram feitas algumas brincadeiras, trabalhando-se com possibilidades por meio das palavras (não necessariamente através do palíndromo). A ideia era escolher uma palavra, e desmembrá-la em outras, tentando construir algumas frases. Exemplo: a palavra VENTO pode ser desmembrada em: vê; vote; veto; neto; note... E, assim, as palavras poderiam ser transformadas em: “O vento vê”, ou “veto o voto”, ou “note o neto”, numa forma de testar o que poderia ser possível criar brincando com as palavras.

Para alguns estudantes, foi preciso deixar bem claro que tudo aquilo era um processo de experimentação, deveriam ser feitos testes, ver o que era possível formar, criar, construir. Ao final, cada grupo deveria escolher uma das suas experimentações, aquela que julgasse mais interessante e passá-la a limpo em uma folha em branco para entregá-la ao professor, como mais uma produção poética experimental.

REVIVÈR

Viver e Reviver

Ver e Rever

Vire e Revire

Viver e Reviver

I "Revi" Eneer



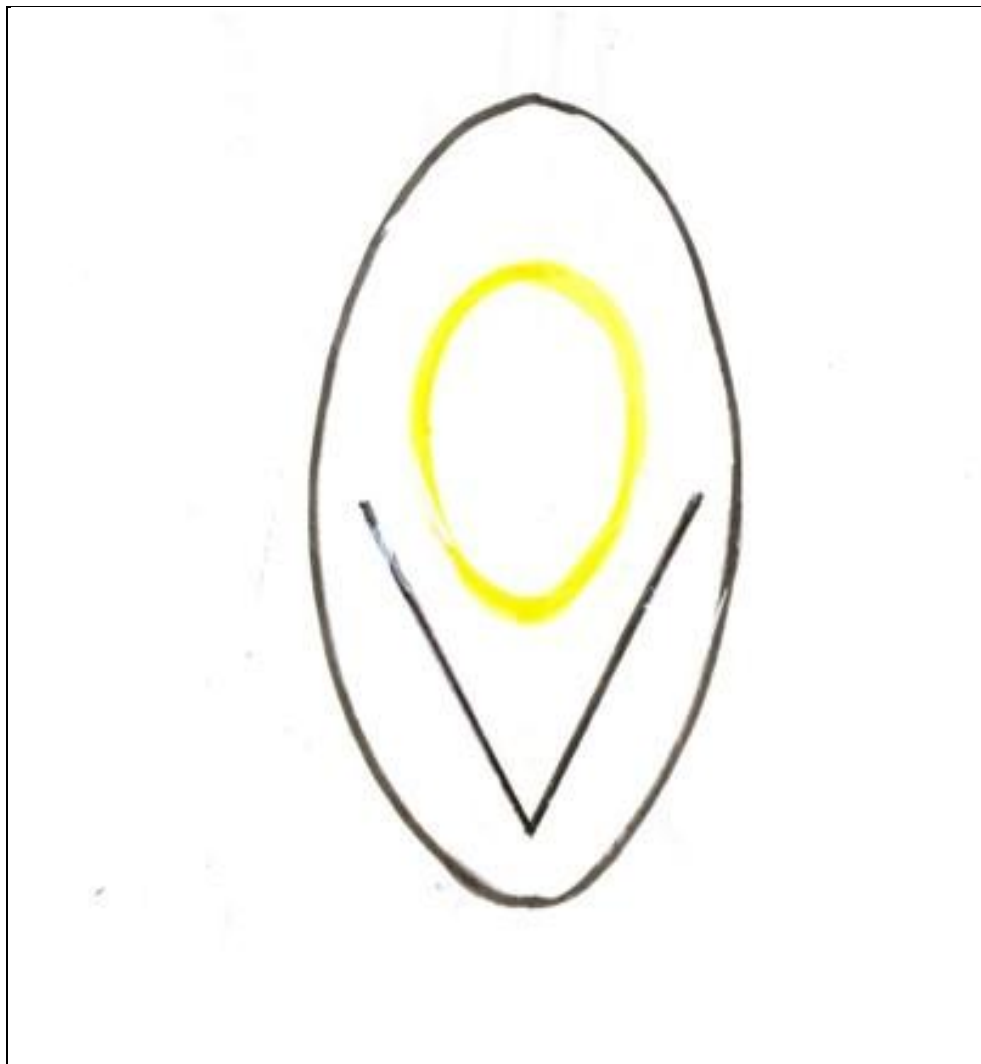
A hand-drawn illustration of a snake whose body is shaped like a vertical palindromic sentence. The snake's head is at the top, and its tail is at the bottom. The words, written in uppercase letters, are: SER, GENTE, R, PENSE, SENTE, MENTE, TENTE, and E. The snake's body forms a continuous line that loops back on itself to create the palindromic structure.

Figura 13 – Produções da oficina Palíndromo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.4.3 Oficina poesia figurativa

Nessa oficina, cada grupo deveria fazer uma experimentação em que houvesse a formação de uma imagem a partir das próprias palavras usadas e do seu significado, assim como nos poemas “Rio: o ir”, “Pêndulo” ou “Bomba”. Essa imagem deveria ser formada a partir da disposição das letras no papel. Retomamos a ideia de que o que se diz é como se diz. Por exemplo, se falo de bola escrevo as palavras no formato circular; se o tema é vento, as palavras devem ser escritas de maneira a sugerir o movimento do vento.

Essa experiência pareceu bastante simples e fácil aos estudantes, que são, nessa idade, bastante visuais. Rapidamente, os grupos encerraram a atividade sem grandes complicações. Ao final, surgiram produções como as reproduzidas a seguir.



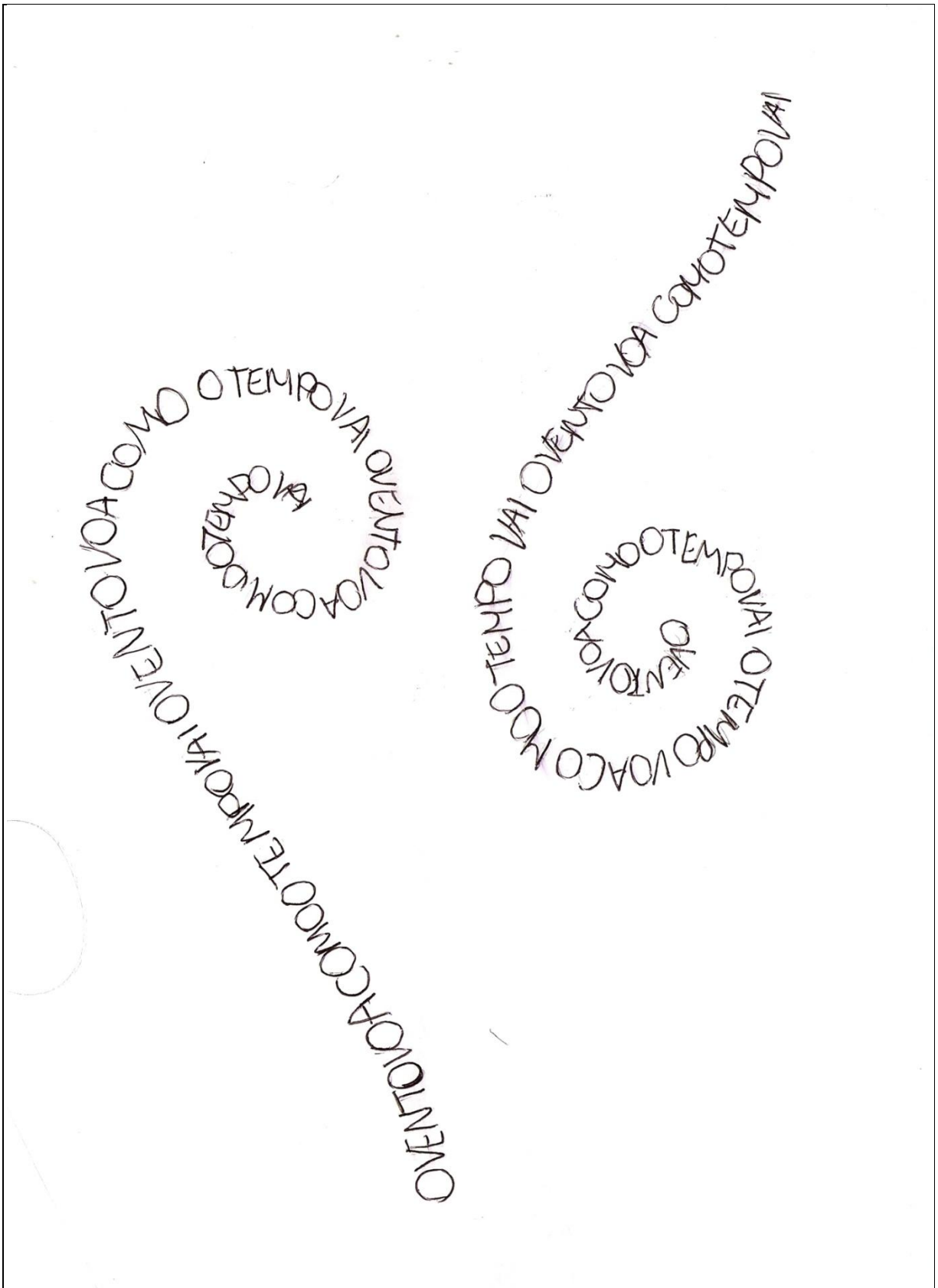


Figura 14 – Produções da oficina Poesia Figurativa.
 Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3
Dadaísmo.	Palíndromo.	Poesia figurativa.

Quadro 4 – Sequência 4.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

4.5 Sequência 5

Nessa sequência, cada estudante, individualmente, deveria criar a sua própria experimentação com a poesia visual, baseada nas experiências vividas em sala e naquilo que já conheciam sobre o gênero. Para isso, os estudantes foram convidados a irem até a Praça da Liberdade, que fica a um quarteirão da escola, para que produzissem o seu material de forma livre, num ambiente agradável, sem grandes limitações ou restrições.

Antes de saírem da sala, os alunos receberam as primeiras orientações, como levar apenas uma caneta ou lápiz. Na praça, cada estudante recebeu uma folha em branco. Eles teriam uma média de 40 minutos para produzir sua proposta de poesia visual. A informação dada a eles era a de que entregariam a folha da forma como estivesse, não haveria como passar a limpo ou fazer segunda versão.

Durante todo o processo de produção, foi ressaltada aos estudantes que não havia certo ou errado, mas sim as experiências de cada um. Como todos eles estavam sempre muito apegados ao que era correto ou incorreto, havia uma preocupação, às vezes excessiva, quanto à aprovação do professor. Foi importante mostrá-los que o objetivo daquelas atividades não era avaliá-los, corrigi-los ou atribuir uma nota ou um conceito, mas vivenciar um processo de experimentações, de testes, de desconstruções e fazer descobertas. Mais importante do que a produção final, aquela que seria entregue ao fim da aula ao professor, eram as descobertas e as vivências geradas por todo o processo em que estavam imersos durante as últimas aulas.

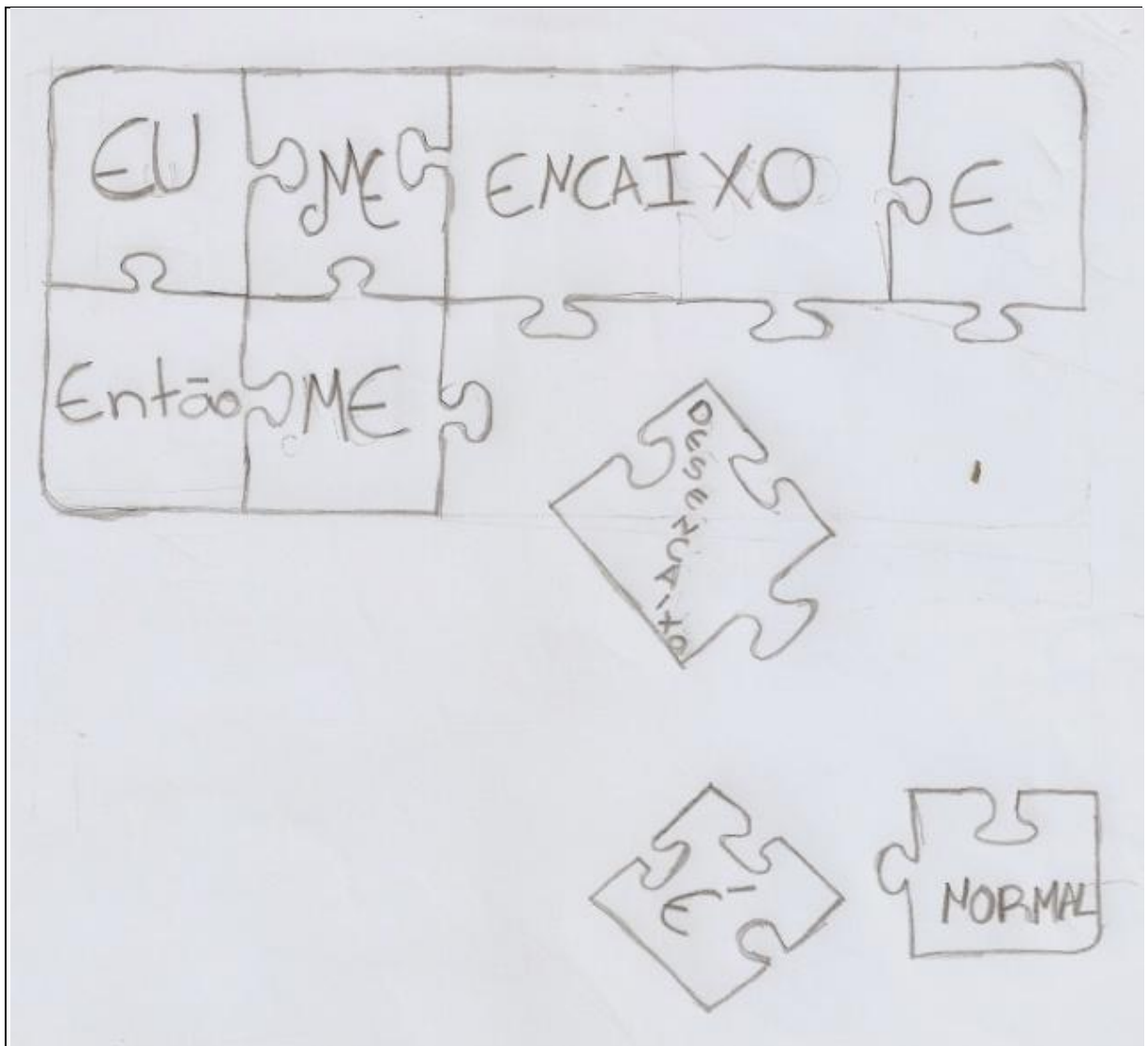
Esse foi o único momento em que os estudantes trabalharam sozinhos. Essa proposta tinha, dentre outros objetivos, o de que cada um pudesse ter a sua produção individual, sem interferência dos colegas. No relato final dos estudantes, foi possível perceber a importância desse momento durante todo o processo, visto que alguns discentes apontaram como elemento dificultador na relação coletiva não se sentir ouvido ou não ter as suas ideias acatadas. Assim, esse momento oportunizou, de alguma forma, a sensação de ser ouvido, de ter as suas ideias

expostas, de poder produzir aquilo que queria, do modo como queria, sem críticas ou interferências dos colegas.

Módulo 1
Produção individual.

Quadro 5 – Sequência 5.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.



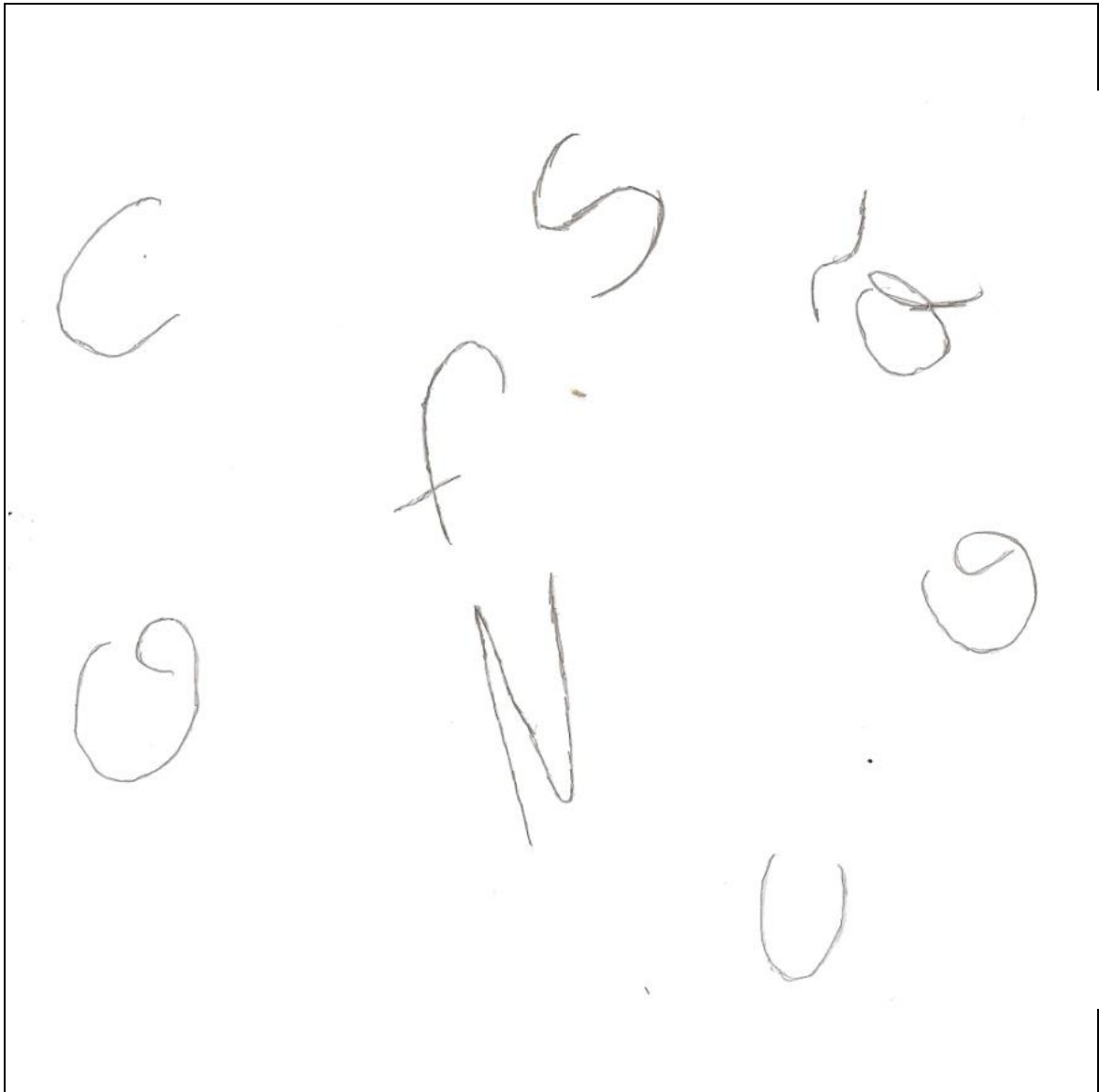


Figura 15 – Produções individuais.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.6 Sequência 6

Nesse módulo, cada grupo recebeu todas as suas produções realizadas até aquele momento (dadaísmo, palíndromo, figurativa e produção individual). Eles teriam que rever todas as produções do grupo e observar as individuais dos colegas do grupo. Deveriam selecionar aquela que considerassem mais interessante e refazê-la ou passá-la a limpo, para ser entregue à professora. Eles deveriam eleger a produção final, que seria representativa do grupo. Aquela aula era destinada para eleger a melhor produção dentre as que tinham em mãos e aprimorá-la

ou, aqueles que preferissem, poderiam fazer uma nova, caso optassem por não escolher nenhuma das que já haviam sido produzidas.

Os estudantes foram informados de que aquela poesia ganharia uma nova versão através de um aplicativo de celular, o que já havia sido dito desde o primeiro dia de aula. Os estudantes aproveitaram para tirar suas dúvidas, conhecerem um pouco sobre o recurso *stop motion*, sobre o aplicativo e foi solicitado que baixassem o aplicativo aqueles que ainda não o tinham feito. Pelo menos um integrante em cada grupo tinha um celular apto para o trabalho final.

A partir da seleção da poesia representativa do grupo, os estudantes começaram os testes com os aplicativos. Eles não tinham ainda o material com o qual produziriam o vídeo, e não era essa a intenção. O objetivo era que os grupos começassem a explorar o aplicativo para entenderem seu funcionamento e já começassem a pensar numa adequação daquela produção do papel para uma versão digital. Esses testes já conduziram os próximos passos do trabalho.

Alguns grupos começaram os testes usando papéis picados que iam sendo movimentados a cada fotografia, um grupo usou o protótipo de um relógio que mexia os ponteiros, outro grupo utilizou o quadro que ia sendo desenhado demonstrando o movimento da caneta e outro utilizou um dos colegas em movimento. No final das contas, cada grupo sabia em alguma medida como funcionava o aplicativo e como ele deveria ser usado.

Por meio dos testes, já era, de alguma forma, possível planejar o material necessário, o movimento do objeto, o cenário, o roteiro e, o mais importante, se a poesia selecionada caberia de fato naquele formato ou se seria necessário revê-la, ainda que as orientações não tivessem sido formalizadas.

Módulo 1	Módulo 2
Seleção do poema.	Testes com o aplicativo.

Quadro 6 – Sequência 6.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

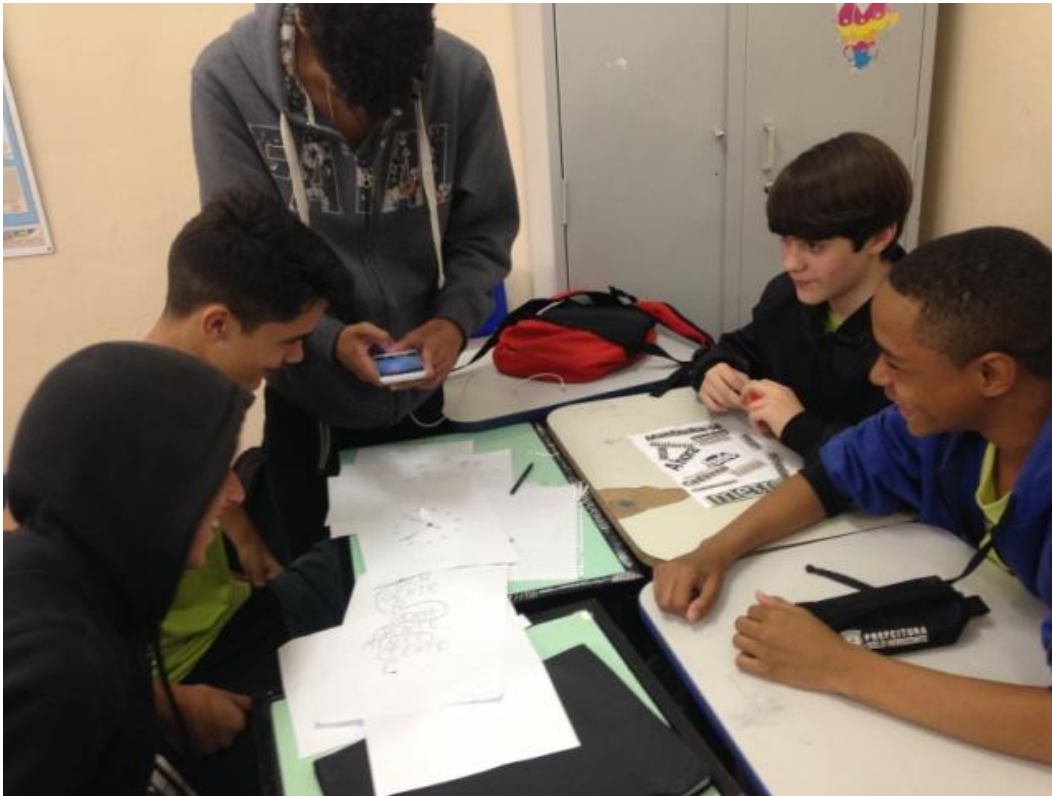


Figura 16 – Teste do aplicativo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.7 Sequência 7

Essa aula foi a última antes do recesso de julho. Os estudantes receberam as instruções de que deveriam construir a ideia da poesia visual na prática a partir do aplicativo. Como a maioria dos grupos já havia feito o teste e já tinham uma ideia delineada do que seria necessário para a produção do vídeo, já foi possível idealizar uma adaptação do papel para o celular.

A instrução foi a seguinte:

Produção Final

Baseado nas experiências sobre poesia visual vividas até aqui e na poesia visual final criada pelo seu grupo, adapte a sua produção ao aplicativo *stop motion*. Relembre-se do site do poeta Augusto de Campos visitado na nossa segunda aula. Sua poesia, agora, deve sair do papel e ganhar vida, cor, som e movimento.

Os estudantes tinham um prazo até o final do recesso para enviarem a primeira versão do vídeo via WhatsApp para a professora.

Nessa aula, alguns testes continuaram a ser feitos, dessa vez, já com alguns materiais em mãos. Houve grupos que perceberam, nesse momento, que a poesia planejada para sair do papel e ser transportada para o aplicativo não seria um trabalho fácil e simples. Para isso, deveriam repensar a produção selecionada e adequá-la para que pudesse ser transposta ao aplicativo.

Módulo 1
Instruções para a produção do vídeo.

Quadro 7 – Sequência 7.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

4.8 Sequência 8

Após o recesso, as aulas foram retomadas e, dos 16 grupos, apenas três haviam enviado a primeira versão do vídeo dentro do prazo estipulado. Sendo assim, essa aula foi disponibilizada para a produção do vídeo em sala. Os estudantes poderiam explorar o espaço da escola que lhes fosse mais adequado, poderiam solicitar algum material à coordenação,

caso fosse necessário e esclarecer dúvidas com a própria professora. Ao final daquela aula, os alunos deveriam apresentar impreterivelmente a primeira versão.

Os estudantes, então, ocuparam vários espaços da escola, como quadra, pátio, salas e, alguns deles, se deslocaram para a coordenação em busca de material. Quanto aos grupos que já tinham entregado a primeira versão, foram orientados a fazerem algumas adequações e acréscimos, como repensar a música, rever o fundo ou o cenário, tudo isso para alcançar maior qualidade na confecção do vídeo. As sugestões de revisão do vídeo constituíam uma maneira de desafiar os estudantes a apresentarem uma produção de qualidade, coerente e condizente com as condições de cada grupo.

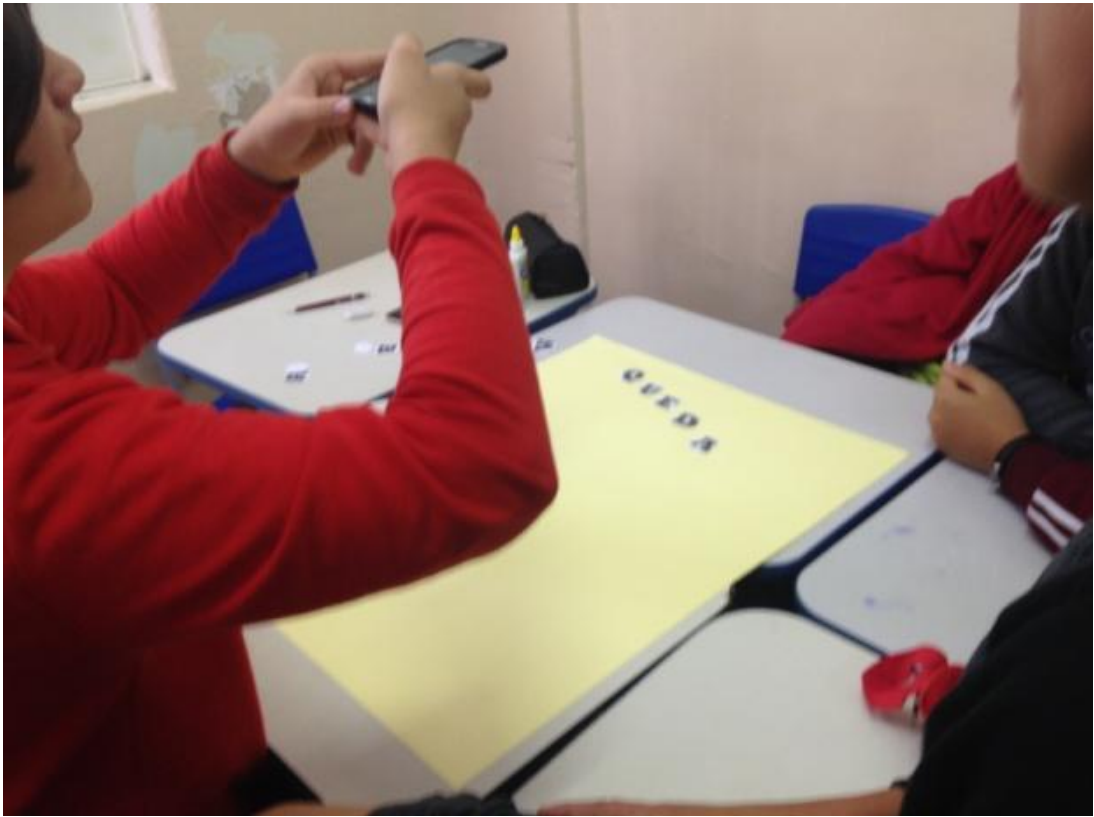
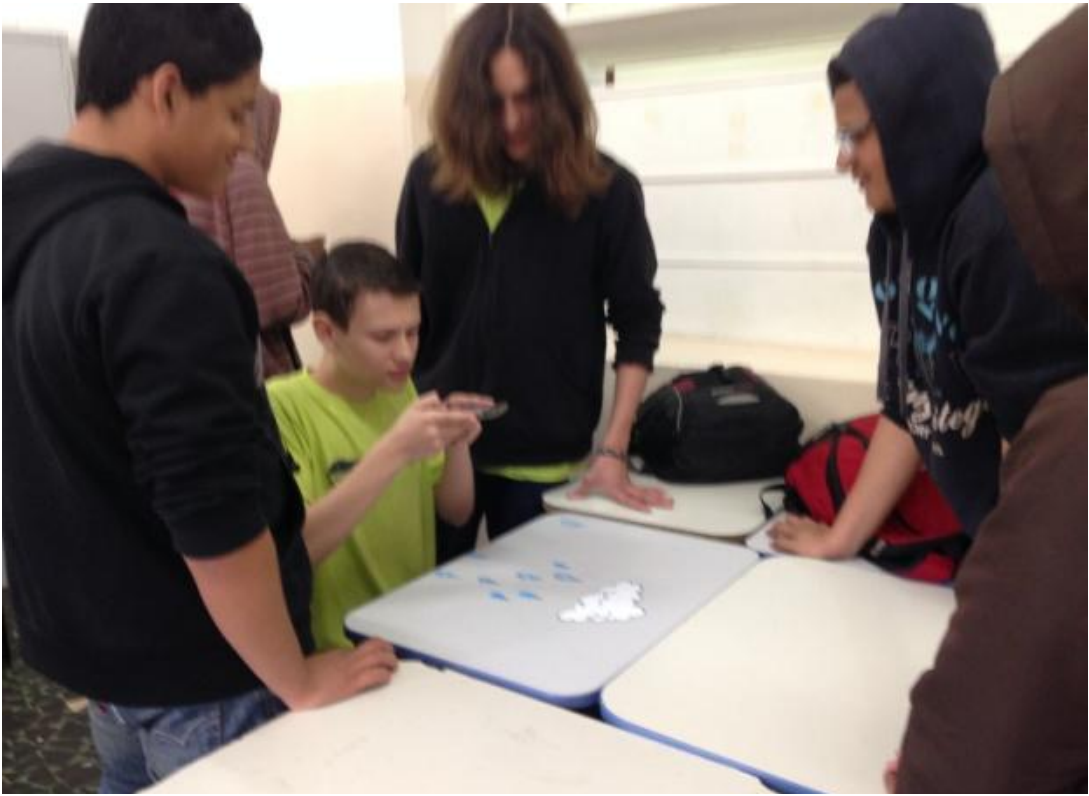
Com o trabalho sendo realizado na escola, foi possível perceber que na escola os alunos possuíam mais infraestrutura do que em casa, como folha A4, impressora com tinta, revistas para recorte, cartolina. Com materiais adequados, o trabalho tende a ficar mais bonito e mais bem feito. Além do mais, no ambiente escolar, os grupos interagiam, ajudavam uns aos outros, a comunicação entre os integrantes de cada grupo fluía de maneira mais prática, rápida e harmoniosa. À medida que me mostravam os vídeos na tela do celular, eu já apontava aquilo que julgava ser necessário melhorar. Se havia tempo ainda naquela aula, os ajustes já eram feitos imediatamente, se não, a próxima aula ficava reservada para a continuidade da produção do vídeo.

Importante salientar que o fato de terem tido uma atividade a ser desenvolvida durante o recesso gerou descontentamento e resistência por parte dos estudantes. A ideia era aproveitar e explorar o ambiente extraescolar para a produção do vídeo e, assim, de certa forma, ao retornarem, seriam necessários apenas os ajustes. Contudo, além do baixo índice de produção durante o recesso, houve bastantes queixas por parte dos estudantes, pois o período do recesso impedia que se encontrassem, dificultava a comunicação e gerava transtornos por terem que se preocupar com um trabalho para ser apresentado no retorno das aulas.

Módulo 1
Produção do vídeo.

Quadro 8 – Sequência 8.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.





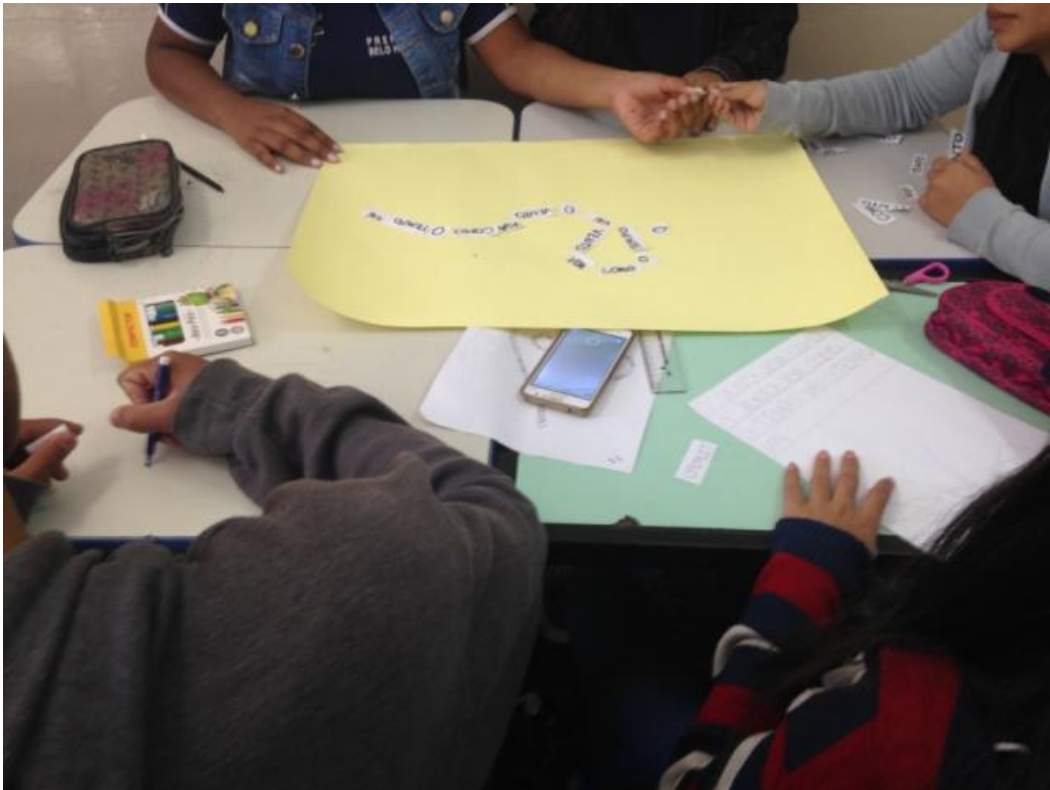


Figura 17 – Processo de produção dos vídeos.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

4.9 Sequência 9

Essa sequência foi destinada para o processo de edição dos vídeos. Foram necessários ajustes, adaptações, correções e regravações. Foi preciso explicar para os alunos, durante o processo de edição, que era necessário planejar o fundo, o cenário e a sequência das fotos e não apenas ir tirando as fotos sem um roteiro prévio. O celular deveria, de preferência, se manter no mesmo lugar, tirando as fotos no formato paisagem, ou seja, deitado, e o que deveria se mover eram apenas o cenário, as letras, os objetos. Os alunos conheceram algumas técnicas para a produção do vídeo, como apoiar os braços sobre a mesa, para evitar tremer na hora de tirar as fotos e tirar o maior número de fotos possível para que o vídeo ficasse com um tamanho adequado. Na maioria das vezes, para que o vídeo fosse reeditado, era necessário que ele fosse gravado desde o início novamente.

Era muito comum receber vídeos com poucos segundos de gravação. Não que isso fosse um problema, mas, na maioria das vezes, esses vídeos não apresentavam todo o potencial da ideia inicial, desvalorizando-o e desqualificando-o. Era necessário, então, alertar os estudantes de que dois ou três segundos de gravação fazia com que a qualidade do vídeo caísse. Durante a edição, o ideal seria repetir a gravação, aumentando o tempo de duração ou replicá-la, para que o tamanho do vídeo pudesse se estender, e, assim, ser possível apreender a ideia da poesia, ver o vídeo com calma e ler o que estava escrito, sem muita rapidez e afobação, pois com vídeos muito curtos, a ideia se perdia. Quando se começava a assisti-los, eles já haviam chegado ao final.

E, assim, à medida que os vídeos foram sendo finalizados, o líder de cada grupo o enviava via WhatsApp para a professora. Nesse processo, mais uma vez o celular foi uma ferramenta útil e importante no processo de comunicação, pois além de ser utilizado para a gravação e edição do vídeo, ele também foi extremamente importante para a manutenção da comunicação extraescolar e para o envio dos vídeos.

O celular, que normalmente é um dos motivos de queixa dos professores pela utilização inadequada em sala durante as aulas, passou a ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem, já que dependíamos dele tanto para o trabalho em si quanto para a comunicação. Quando os vídeos eram enviados via celular, o que precisava ser melhorado já era apontado, como o tempo de duração, a ausência da sonoplastia e, desse modo, o grupo não

precisava esperar a próxima aula para saber se a produção já havia chegado à etapa final ou se seria necessário mais algum ajuste. Além de facilitar a comunicação, o celular ajudou também a acelerar o processo de produção e edição dos vídeos, não sendo necessário, portanto, estender demais essa etapa, o que, provavelmente, geraria desânimo entre os estudantes e ampliaria demais o tempo de edição.

Sobre o aplicativo sugerido para a transposição da poesia visual do papel para o celular, alguns estudantes o acataram, acrescentando mais alguns para gerar o efeito que pretendiam, outros utilizaram outros aplicativos, como o Boomerang, muito comum nas redes sociais, e, outros, que possuíam mais habilidades com as ferramentas digitais, concluíram os vídeos usando programas de computador. Não houve imposição para que todos os grupos usassem apenas o Estúdio *Stop Motion*. A ideia era propor um caminho, um direcionamento, mas sem margear a criatividade e as habilidades dos estudantes. No final das contas, o que importava era a poesia digital circulando pelos celulares e não necessariamente os aplicativos utilizados ou a forma específica escolhida para produzir o trabalho.

Esse momento foi importante para que os estudantes entendessem um pouco sobre o processo de edição, não apenas de um vídeo, mas de um projeto, no seu sentido mais amplo. Eles começaram a entender que quando se dispõem a gravar algo, seja em qualquer contexto, é necessário o momento dos testes, o preparo e organização para a gravação, depois a gravação em si e, por último a edição, que pode gerar, dependendo da circunstância, muito mais trabalho, caso o projeto não seja planejado com cuidado e dedicação.

Aqueles grupos que começavam a gravação sem uma organização prévia levavam muito tempo para concluir o trabalho, pois o vídeo sempre demandava reedição, pois não haverem pensado nas possibilidades do que poderia dar certo e daquilo que poderia dar errado, como a claridade, a distância da câmera, o corte de uma palavra no momento de tirar a foto faziam com que o vídeo perdesse em qualidade e precisasse ser gravado novamente com todos aqueles cuidados que não foram tomados na primeira gravação.

Módulo 1

Edição dos vídeos.

Quadro 9 – Sequência 9.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

4.10 Sequência 10

Concluídos os vídeos, foi indicado aos estudantes que preenchessem um formulário (ver Anexo B), relatando sobre as dificuldades, encontradas durante todo o processo de intervenção pedagógica. Cada estudante deveria responder por si e não pelo seu grupo. De acordo com o que foi relatado, os estudantes apontaram as seguintes dificuldades:

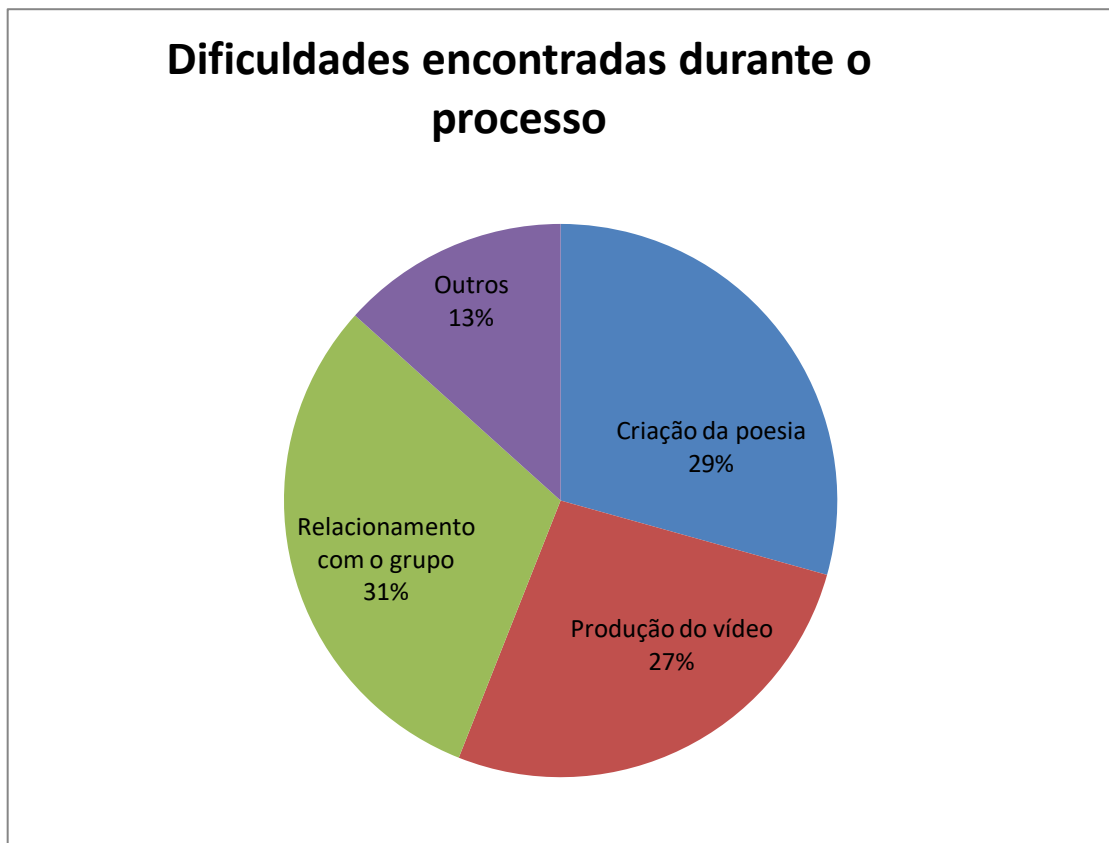


Gráfico 1 – Gráfico com as dificuldades encontradas pelos alunos.
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Por meio do gráfico, é possível perceber que mais da metade dos alunos atribuíram como algo que lhes pareceu difícil durante o processo a criação inicial da poesia (29%), em função do que eles próprios avaliam como falta de criatividade, ou a produção do vídeo (27%), pela dificuldade de transpor a ideia do papel para o aplicativo. Não se pode desconsiderar que 31% apontou como fator dificultador o relacionamento entre os integrantes do grupo. Embora os próprios estudantes tenham elegido o grupo com o qual gostariam de trabalhar, boa parte deles alegou que era difícil chegar a um consenso, agradar a todos, se fazer ser ouvido ou contar com a participação e o compromisso de todos.

Importante considerar que dentre os 13% que apontaram outros fatores como algo que dificultou o desenvolvimento do trabalho, um número significativo pontuou o fato de terem que fazer a primeira produção durante o período de recesso: ou porque desejavam descansar e não queriam ter compromisso durante esse período, ou porque era difícil encontrar o colega de grupo estando fora da escola, ou, ainda, porque a comunicação, de uma forma ou de outra, se perdia no decorrer do processo.

Módulo 1
Relato por meio de formulário.

Quadro 10 – Sequência 10.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

4.11 Sequência 11

Nessa aula, os estudantes foram encaminhados até o auditório da escola para que pudessem apresentar sua poesia visual para as outras turmas. A orientação era de que organizassem a apresentação da seguinte forma:

Apresentação Poesia Visual

- 1) Apresentação dos integrantes do grupo.
- 2) Ideia inicial (como surgiu ou surgiu a partir de qual produção).
- 3) Processo de produção (quais materiais foram usados, como foi construído o cenário, qual(is) aplicativo(s) foi/foram utilizado(s)).
- 4) Processo de edição (como foi, precisou refazer por que?, foram necessárias quantas versões?).

Durante as apresentações, cada grupo era chamado à frente para narrar o processo de produção de sua poesia. Após a explanação, a poesia visual do grupo era reproduzida numa maneira de que todos os envolvidos no projeto tivessem acesso às produções dos colegas. Era necessário contar desde a criação inicial no papel até a versão final da poesia visual.

Esse momento proporcionou não apenas a apresentação da produção aos colegas, mas posicionar-se mediante outros quase noventa estudantes, se colocar de maneira formal, tanto pela postura quanto pela fala, mediante aquele público, e de alguma maneira, demonstrar o resultado de tudo aquilo que falava para os colegas. Era o momento de ser aplaudido e de ter

o seu trabalho reconhecido por quem também passou pelo mesmo processo e conhecia bem as dificuldades de se chegar até ali.

Módulo 1
Apresentação da poesia.

Quadro 10 – Sequência 10.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

6.12 Sequência 12

Nessa aula, foi solicitado aos estudantes que gravassem um vídeo curto de mais ou menos três minutos, com o mesmo relato da apresentação, atendendo aos mesmos itens, como nos *vlogs* acostumados a assistirem no Youtube ou acostumados a gravarem.

Os estudantes deveriam escolher um espaço na escola onde pudessem gravar o vídeo, sem que houvesse muito barulho (o que lhes pareceu difícil, já que a escola, por si só, é um ambiente barulhento). Deveriam observar o fundo onde o vídeo seria gravado, a maneira correta de posicionar o celular, na horizontal, sem tremer, e a postura e impostação de voz de quem fosse apresentar as informações solicitadas.

Essa atividade, para boa parte dos grupos, demandou de duas a três gravações, no mínimo, pois após o término da filmagem, os estudantes percebiam um forte ruído ao fundo, o volume da voz muito baixo ou quase imperceptível ou algo que impedia que o vídeo pudesse ser apresentado à professora com a qualidade que se espera de um trabalho. Assim, essa atividade requereu dos alunos paciência e persistência para a gravação de quantos vídeos fossem necessários até que se chegasse a uma versão que pudesse ser entregue.

Esse momento oportunizou que os estudantes deixassem um registro digital de suas ideias, de suas dificuldades e do seu processo. Mais uma vez, foi preciso entender que mesmo para gravar um simples vídeo é necessário planejamento, um prévio roteiro e um pequeno teste. Caso contrário, o vídeo não sai conforme gostariam e os erros só aparecem depois que o vídeo já está finalizado, para que seja regravado o trabalho é muito maior. Com planejamento, na maioria das vezes, esses problemas são evitados.

Alguns estudantes entregaram os vídeos editados, outros entregaram com uma parte de erros de gravação e outros fizeram gifs. Para a maioria dos grupos, esse foi um momento de descontração e diversão, já tão acostumados com a câmera.

Módulo 1
Gravação com relato da produção.

Quadro 11 – Sequência 11.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

5 CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados, não nos ativemos a um exame particular por sala, mas a uma apreciação geral, como um todo, não delimitando a experiência por turmas A, B ou C. Assim, nossa experiência, embora tenha ocorrido em três turmas diferentes, apontará para um trabalho único, sem distinção particular dentre as salas.

Apesar de uma produção total de 16 vídeos, a que nomeamos poesia visual, levando em conta seu caráter experimental, vamos nos ater aqui à análise de 10 vídeos selecionados para este trabalho.³

Boa parte das produções surgiu a partir das oficinas (palíndromo, figurativa ou produção individual na Praça da Liberdade). Assim, reproduzimos a versão primeira no papel que deu origem à produção final da poesia visual. Interessante observar como o protótipo da poesia visual, pensada a princípio apenas para a superfície do papel se transforma, a partir da criatividade do aluno, ganhando imagem, cor, som, vida.

5.1 Poesia 1 – Caos e Ordem

Essa poesia visual teve como motivação a oficina de palíndromo, em que o grupo produziu as palavras “caos” e “ordem” se perpassando, como se o caos invadissem e “quebrassem” a ordem, conforme relato do próprio grupo.

Com a oposição das palavras “caos” e “ordem” e a partir da disposição das letras no papel, a poesia ganha um efeito de interrupção das ideias, como se a ordem não pudesse ser mantida em função do caos que a invade, ocupando o seu espaço do papel. As palavras se misturam, se perpassam, se entrecruzam e já não são mais as mesmas.

³ A reunião de todas as poesias compiladas em uma única apresentação está disponível no endereço: <<https://youtu.be/COKpGS10-Dg>>.

Hand-drawn palindromic poem "Caos e ordem". The text is written in a cursive, hand-drawn style. The words are arranged in a way that they read the same forwards and backwards: "CAOS" and "EM" are at the top, "e" is in the middle, and "ORDEM" is at the bottom. The letters are dark brown and the drawing is on a white background.

Figura 18 – Poesia Palíndromo “Caos e ordem”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A poesia visual na sua versão digital se inicia com o som da natureza e dos pássaros e a palavra ordem adentra o vídeo, deslocando-se ao redor de pétalas de rosa. De repente, esse cenário é invadido por uma confusão de letras, sílabas e folhas e por um barulho ensurdecedor. À medida que as letras se movimentam, a palavra “caos” aparece ao centro, como se de fato o caos invadisse a ordem e ganhasse destaque.

Os materiais utilizados foram uma mesa, pétalas de rosa, letras impressas e de revistas recortadas. Foi utilizado o aplicativo *Estúdio Stop Motion* e o aplicativo *Vídeo Show*, para introdução do som.

Com três versões, o grupo concluiu o trabalho.

5.2 Poesia 2 – Vida e tempo

Esse grupo teve como motivação a produção obtida durante a oficina de poesia figurativa. A ideia inicial era apenas um relógio de papel com os ponteiros se movendo, desenvolvendo a ideia de efemeridade da vida, do tempo implacável que passa de forma justa a todos, contudo, um dos integrantes resolveu que faria algo mais elaborado. A proposta foi mantida, mas a produção mais sofisticada.

Com apenas uma única versão, o grupo concluiu o trabalho. Foi utilizado um programa de computador para a edição do vídeo. A partir desse trabalho, os estudantes criaram também um gif, em que à medida que os ponteiros de um relógio se movem, uma árvore ao lado vai crescendo.

Nessa poesia visual, o relógio pode ser considerado como a metáfora da vida, representada pela árvore que cresce à medida que os ponteiros do relógio se movem. A impressão que se tem é de que a música inserida no vídeo com o forte som das teclas do piano acompanha o movimento do relógio.

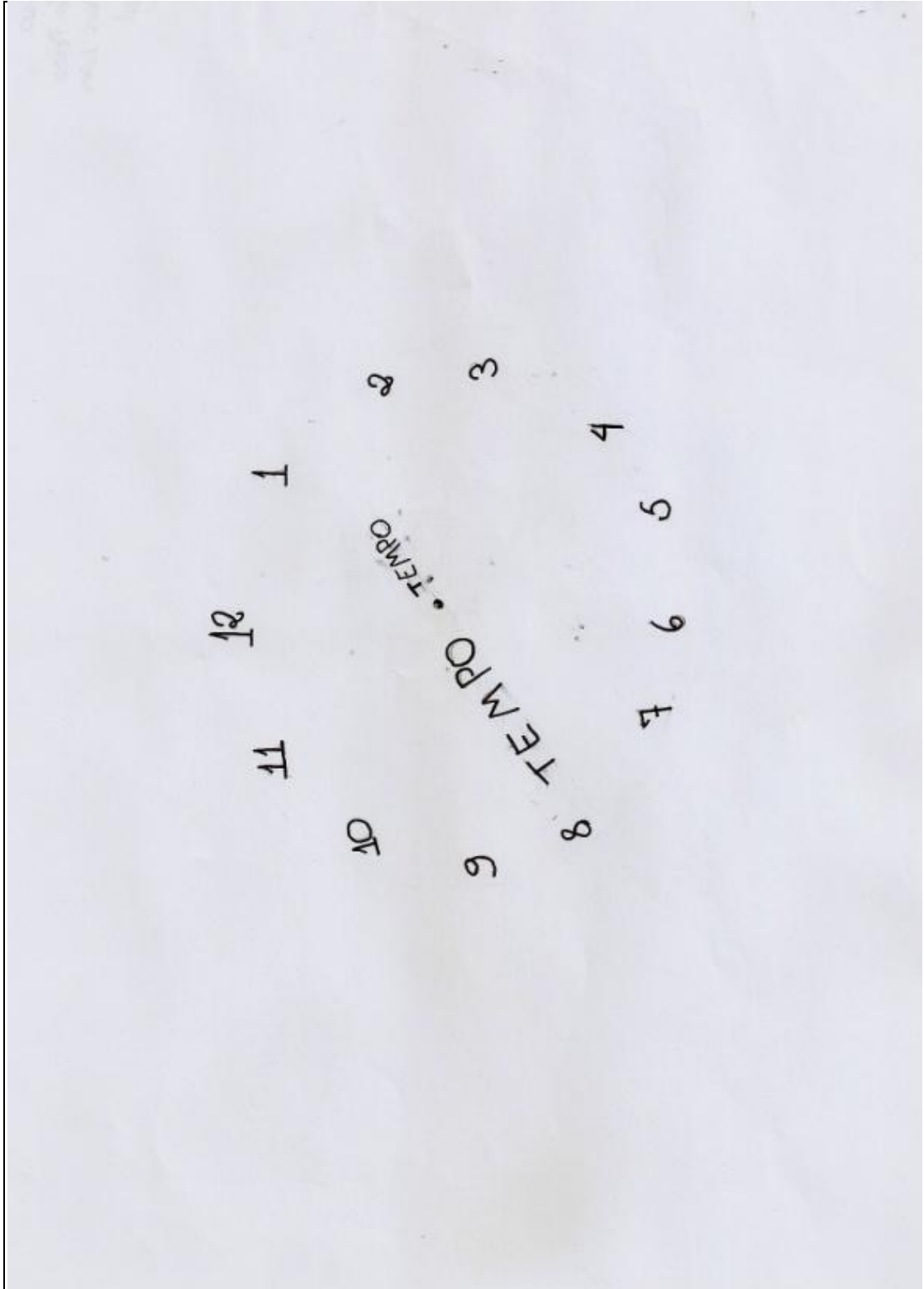


Figura 19 – Poesia Figurativa “Vida e tempo”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.3 Poesia 3 – Honesto

Esse vídeo teve origem em uma produção individual de um dos alunos, que, por sinal, demonstra bastante intimidade com aparelhos eletrônicos e programas de computador.

A primeira versão enviada não possuía áudio. Foi solicitado ao grupo que acrescentasse a sonoplastia e, no retorno, além de três músicas diferentes e algumas falas, houve o acréscimo da imagem do Presidente Michel Temer, representando os políticos, fazendo alusão à desonestidade e roubo.

Com apenas duas versões, os alunos concluíram o trabalho. O grupo utilizou programas de computador e relataram haver dificuldades para conclusão do vídeo, pois o programa não funcionava conforme o esperado.

Nesse vídeo, é interessante observar uma crítica à política brasileira atual. Retomamos a própria poesia concreta, que apontava para questões políticas e sociais, fazendo críticas e trazendo reflexões. Importante lembrar que em algumas atividades os próprios estudantes traziam essa demanda, por meio de frases como “Fora Temer”, o que não apareceu, no decorrer do processo apenas uma vez. Entendemos assim que essa era uma temática que o próprio grupo demandava e, tendo por liberdade o processo criativo, puderam, por meio da sua produção externalizarem essa necessidade e seu posicionamento.

Em explicação, um dos estudantes menciona o fato de termos nossas riquezas roubadas por estrangeiros, daí a saída da letra “o” de cena, levada pela letra “T” que retorna trazendo uma nota verde, representando o dólar ou a moeda estrangeira. De “honesto” a palavra passa a ser escrita em inglês “honest”, mas sem antes aparecer um ponto de interrogação, como se fosse necessário questionar a veracidade da palavra empregada ali, naquele contexto.

Na sonoplastia aparecem falas como “Fui roubado”, uma canção de Marisa Monte: “o povo já pergunta com maldade, onde está a honestidade?”, ao que vem a resposta “sumiu”. Nesse momento, aparece uma foto do presidente Michel Temer fazendo um sinal de “joinha”. Em seguida, aparece apenas a notinha verde, que passa a ser uma espécie de personagem e um emotion triste, que de colorido fica cinza e chora e, mais uma música “Hello, darkness my old friend...”

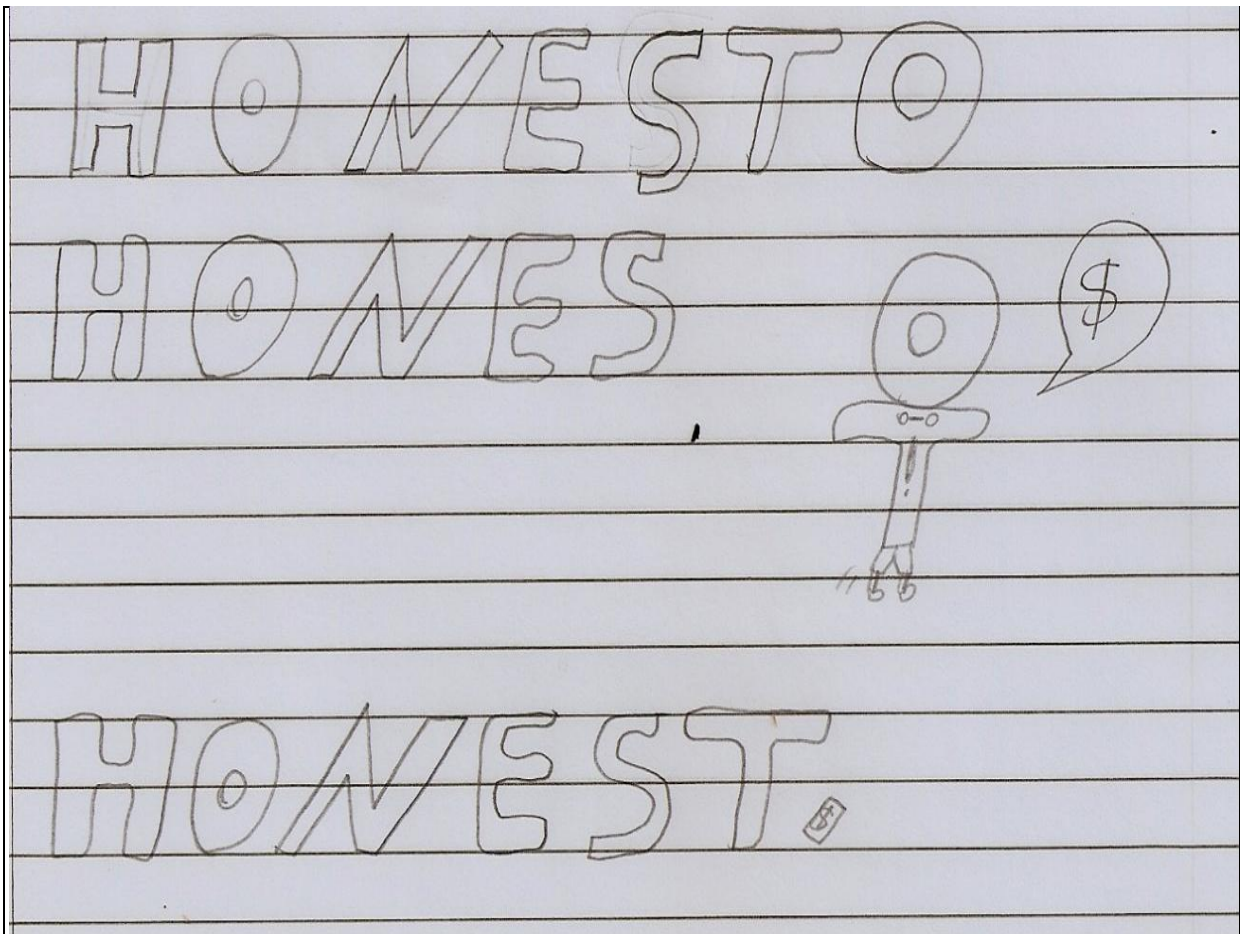


Figura 20 – Poesia Individual “Honesto”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.4 Poesia 4 – Cavalos em fuga

Essa poesia teve como ideia inicial um vulcão em chamas, do qual saíam palavras como economia e política, mas o grupo avaliou que não estava adequado e reconstruiu toda a ideia. A segunda proposta, que foi a que gerou a produção final, são letras que “galopam”. À medida que as letras trotam, lê-se: “Cavalos em fuga”. O vídeo teve como fundo uma mesa de madeira, que pressupõe terra, barro. Quanto à sonoplastia, um som de cavalos que galopam.

Nesse vídeo, não foi usado nenhum tipo de imagem, apenas letras impressas. Contudo, são as letras em movimento formando as palavras “cavalos em fuga”, em consonância com o som de galopes que constroem o sentido do poema. A poesia apresenta sincronia entre a imagem e a sonoplastia. A impressão que se tem é de que as letras de fato galopam.

Os aplicativos usados foram *Estúdio Stop Motion* e *Vídeo Show*. Com três versões, o grupo concluiu o trabalho.

5.5 Poesia 5 – Voa

A ideia inicial desse grupo surgiu a partir da poesia produzida na oficina de poesia figurativa, em que havia letras formando a palavra “bola”, no formato da bola, a palavra “jogador” e várias vezes a palavra “travessão”, sugerindo o gol. Contudo, o grupo julgou ser muito difícil transpor a ideia do papel para o aplicativo. Assim, foi necessário lançar mão de uma nova proposta.

A poesia apresentada contou com seis versões. Seu processo de edição foi longo. As duas primeiras versões foram refeitas desde o início, exigindo do grupo nova gravação do vídeo inteiro. Da terceira versão em diante, foram necessárias adaptações em relação ao tempo de vídeo, que estava muito curto, ao clareamento do fundo e à sonoplastia. Os próprios integrantes do grupo colocaram esse processo de reedição do vídeo algo que dificultou o trabalho, já que nunca chegavam à versão final. Ao mesmo tempo, eles admitiam que uma nova versão era necessária, pois a qualidade do vídeo ficava aquém da sua ideia.

Os alunos utilizaram para construção do vídeo o aplicativo Boomerang, por isso o tempo reduzido, porque o próprio aplicativo possui um tempo determinado para gravação. Contudo, antes de chegar a esse ponto, os alunos utilizaram outros dois aplicativos, o Estúdio *Stop Motion* e Viva Vídeo, que, segundo relatos, não deu certo. Para que o vídeo ficasse num tamanho adequado, foi necessário duplicá-lo.

O material utilizado foi uma folha em branco como fundo e imagens de uma árvore e de pássaros além das letras “V”, “O” e “A” impressas e recortadas. O próprio verbo “voa” em diálogo com a imagem e o movimento pressupõe o voo dos pássaros. A impressão que se tem é de que as letras voam junto com os pássaros, pressupondo, de fato, a ação de voar.

Assim como propõe o texto verbal – voa – é possível verificar, por meio das imagens, vários pássaros pousados numa árvore que, após um tempo, voam, assim como as letras. É como se as letras também voassem ou como se elas também representassem o voo dos pássaros. Ao fundo, barulho de passarinhos cantando.

5.6 Poesia 6 – Queda

A ideia inicial do grupo surgiu da produção resultante da oficina de poesia figurativa, em que havia a palavra “olho” sendo escrita em sequência formando a imagem de um olho. Em transposição para o aplicativo *stop motion*, a ideia de um olho abrindo e fechando, conforme idealizaram, se tornou inviável. Sendo assim, foi necessário repensar a produção do vídeo e, conseqüentemente, reeleger a produção no papel.

A seguir, a produção pensada pelo grupo para transposição para o aplicativo.

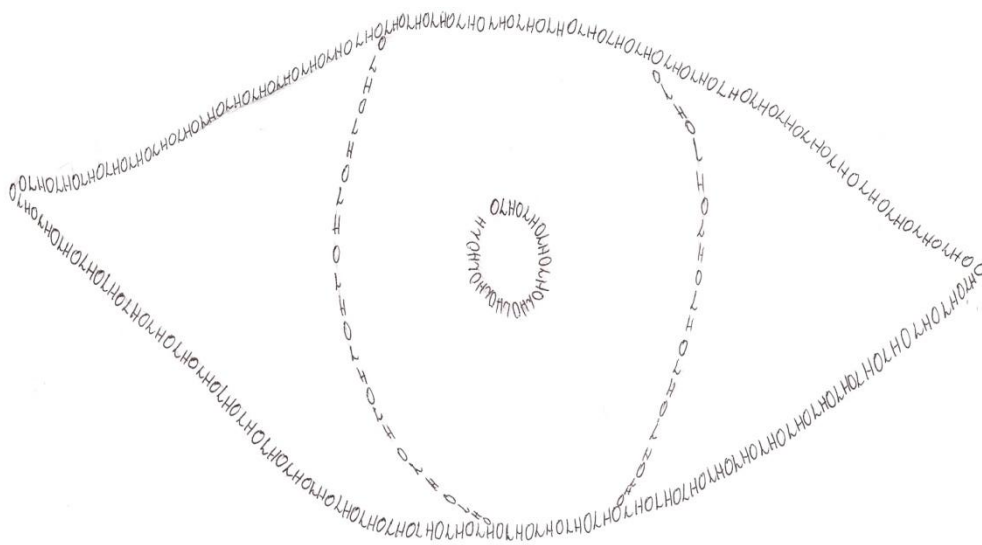


Figura 21 – Poesia Figurativa “Olho”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A segunda ideia teve como origem a produção individual de um dos integrantes do grupo, que em diálogo na Praça da Liberdade com um poeta que fica naquelas redondezas vendendo sua poesia sugeriu que colocassem a palavra “queda” em declínio.

Foram necessárias quatro versões para que se chegasse ao produto final. Para a produção do vídeo, foram necessárias apenas cartolina e letras impressas. Os aplicativos usados foram Estúdio *Stop Motion* e Viva Vídeo.

A poesia foi construída a partir do deslocamento vertical, de cima para baixo, de algumas letras, que vão formando a palavra queda. Assim, o que se diz é como se diz. Temos a palavra “queda”, sugerindo declínio, a partir da forma como as letras vão ganhando movimento no papel. À medida que o tempo passa, as letras caem e é como se a câmera se deslocasse também para que fosse possível acompanhar o movimento de queda.

O movimento das letras se dá de cima para baixo, a partir da margem direita. Primeiro é mostrada a queda da letra “A”, depois aparece a queda da letra “D” e, assim, em sequência, até se chegar à letra “Q”. A sensação é de que acompanhamos a palavra caindo em câmera lenta. Embora no início do vídeo apareça a palavra escrita mais de uma vez, enquanto vão caindo, as letras vão sumindo. Ao final, a palavra aparece apenas uma vez, depois cada uma das letras vai desaparecendo, até que se tem apenas o fundo em amarelo ao final, como se as letras não existissem mais, como se todas elas tivessem de fato caído.

A música ao fundo também acompanha a proposta do vídeo, pois a ideia construída é de suspense e, ao final, há uma aceleração da música, como se chegássemos ao final e já não houvesse mais solução para que se evitasse a queda da palavra.



Figura 22 – Poesia individual “Queda”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.7 Poesia 7 – Chuva

A ideia inicial, segundo relato dos alunos, era fazer a palavra “quebrar” se quebrando, contudo o grupo chegou à conclusão de que seria muito difícil transportar essa ideia para o aplicativo.

Dessa forma, os alunos utilizaram a produção realizada na oficina de poesia figurativa. Com apenas duas versões os alunos chegaram à produção final. Foram utilizados desenhos manuais coloridos com lápis de cor. Para produção do vídeo, o grupo utilizou o aplicativo *Estúdio Stop Motion* sugerido.

Essa poesia reúne verbal e visual, à medida que a chuva cai e que as letras que formam a palavra “chuva” aparecem caindo em forma de gotas. À medida que as gotas caem, a nuvem também se mexe. Como sonoplastia, o barulho da chuva, que vai se reduzindo ao final, assim como as próprias gotas vão sendo cessadas e quando não há mais barulho de chuva apenas o fundo aparece, como se a nuvem tivesse atrelada à chuva.

Diferentemente da poesia “Queda”, as letras vão caindo da esquerda para a direita. Primeiro o “C”, depois o “H” e assim sucessivamente. A palavra não aparece escrita por completo no vídeo, apenas as letras, em gotas. Enquanto uma letra vai caindo, a outra surge no alto do vídeo e, assim, uma vai dando lugar à outra.



Figura 23 – Poesia figurativa “Chuva”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.8 Poesia 8 – Viver e morrer

Essa poesia teve como origem a produção durante a oficina de poesia figurativa. Foram necessárias três versões até se chegar à produção final. O grupo utilizou o aplicativo *Estúdio Stop Motion* sugerido. Para a produção, foram necessárias a imagem de um eletrocardiograma sugerindo vida e morte e a lanterna de um celular. Segundo relato do grupo, o que pareceu mais difícil na produção do vídeo foi sincronizar o áudio à imagem.

Na versão inicial feita no papel, os estudantes tentaram colocar, de maneira discreta, a palavra “viver” no espaço em que se sugere a vida e contraposição a linha reta que sugere a morte e, por isso, ao fim da linha, a palavra “morrer”.

Assim como no poema “Vida e tempo” aparece a contraposição da vida que se esvai à medida que o tempo passa, nesse poema temos a antítese “viver” X “morrer”. Mais uma vez o tema morte vem à tona como uma maneira de expor uma temática social e humana bastante recorrente em nossa sociedade. Em ambos os poemas, o fim é a morte, embora o poema “Vida e tempo” não nos apresente isso explicitamente. Apenas a árvore cresce, mas se cresce, uma hora chegará o seu fim. Outros poemas dentre os dezesseis abordam essa temática.

Nessa poesia, a sonoplastia é determinante para a construção de sentido, dialogando com todo o movimento da imagem, pois no momento em que se sugere a morte do paciente através do desenho do eletrocardiograma em uma linha horizontal, o áudio precisa estar sincronizado para que juntos, áudio e imagem, convirjam para o mesmo sentido.

Os estudantes, antes de chegarem à produção final, fizeram vários testes com um barbante sugerindo o eletrocardiograma, imprimiram várias páginas, gravaram vários protótipos, tentaram usar o quadro da sala, até se chegar à poesia final.

Colocar a ideia em prática lhes pareceu muito difícil, já que toda a tentativa não produzia o efeito desejado. Por várias vezes, o grupo pensou em desistir desse projeto, mas, por outro lado, recomeçar uma ideia do zero também geraria muito trabalho. Foi preciso persistência. Durante a gravação final, o grupo dialogou com um outro grupo que os sugeriu algumas estratégias e os ajudou durante o processo de filmagem, por meio das fotos em sequência.

Em conversa com um grupo, numa tentativa de compreender como haviam conseguido a sonoplastia, um dos integrantes me explicou que pesquisavam a sonoplastia no Youtube e, enquanto um gravava o outro punha o som no fundo.

Importante ressaltar o protagonismo dos estudantes que, sem orientação prévia de como deveriam proceder em relação a alguns passos, conseguiam atender à proposta. Não foi explicado, por exemplo, como colocariam a sonoplastia, como conseguiriam determinados efeitos e, no entanto, eles próprios já sabiam como fazer ou, se não sabiam, descobriam facilmente.

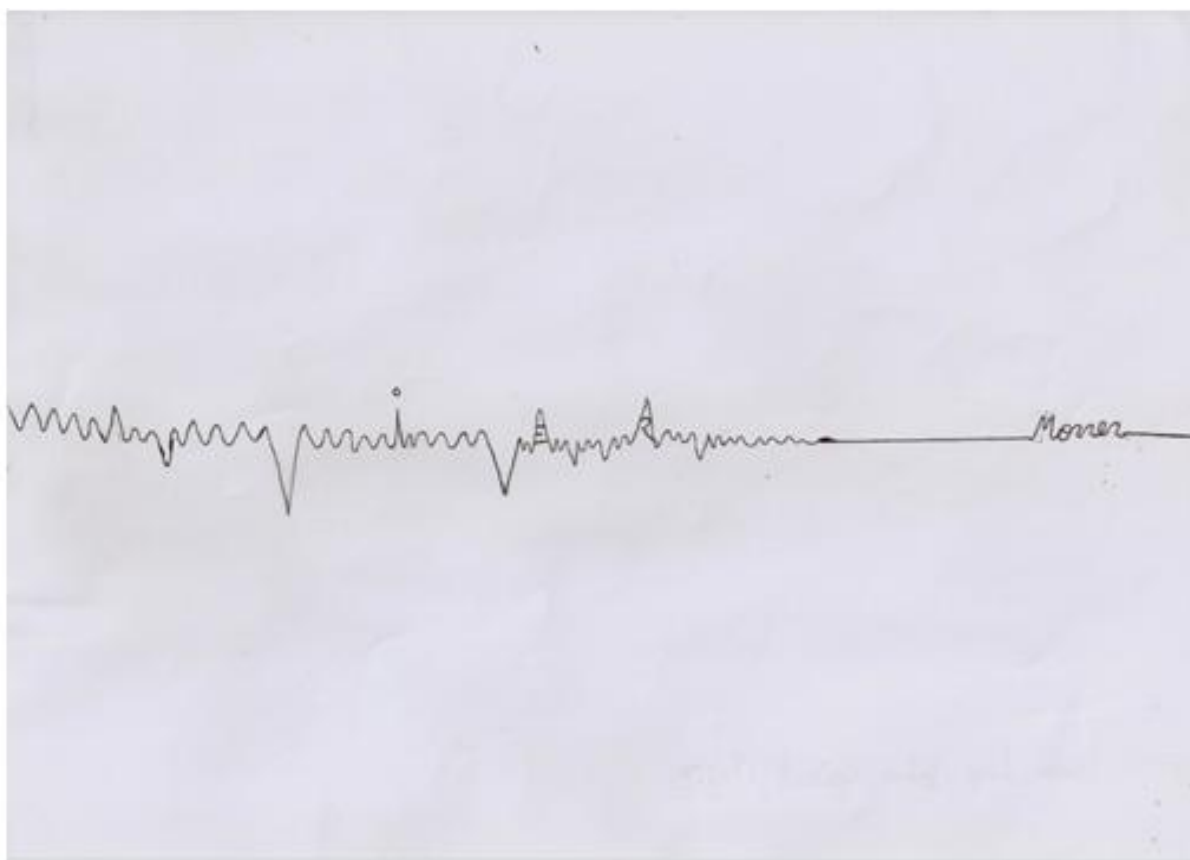


Figura 24 – Poesia figurativa “Viver e morrer”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.9 Poesia 9 – Café

Essa poesia surgiu a partir do que foi produzido na oficina de poesia figurativa. Com apenas uma versão, o grupo concluiu o trabalho. O aplicativo usado foi o Estúdio *Stop Motion* e a sonoplastia também foi baixada por esse aplicativo. Os materiais utilizados foram cartolina, folha A4 e canetinha preta. Os estudantes desenharam a imagem de um bule e uma xícara e letras formando a palavra café. Na versão da poesia no papel, o bule aparece na horizontal derramando o café, representado pelas letras que formam a palavra, sobre a xícara. As letras aparecem misturadas, mas é fácil perceber a única palavra possível de ser formada.

Na versão digital da poesia visual, temos um fundo amarelo e as imagens desenhadas em papel branco. Assim como proposto na primeira versão, o bule despeja sobre a xícara as letras que vão caindo uma a uma até formar a palavra café. Logo depois, essas letras somem, como se o café tivesse sido consumido.

Com apenas uma produção, o grupo chegou à versão final. Essa foi uma das poesias que foi necessário duplicá-la, pois sua apresentação era de apenas seis segundos. Essa poesia visual é simples, não requereu muitos objetos, mas com apenas um desenho produzido pelo próprio grupo foi possível criar o efeito pretendido.

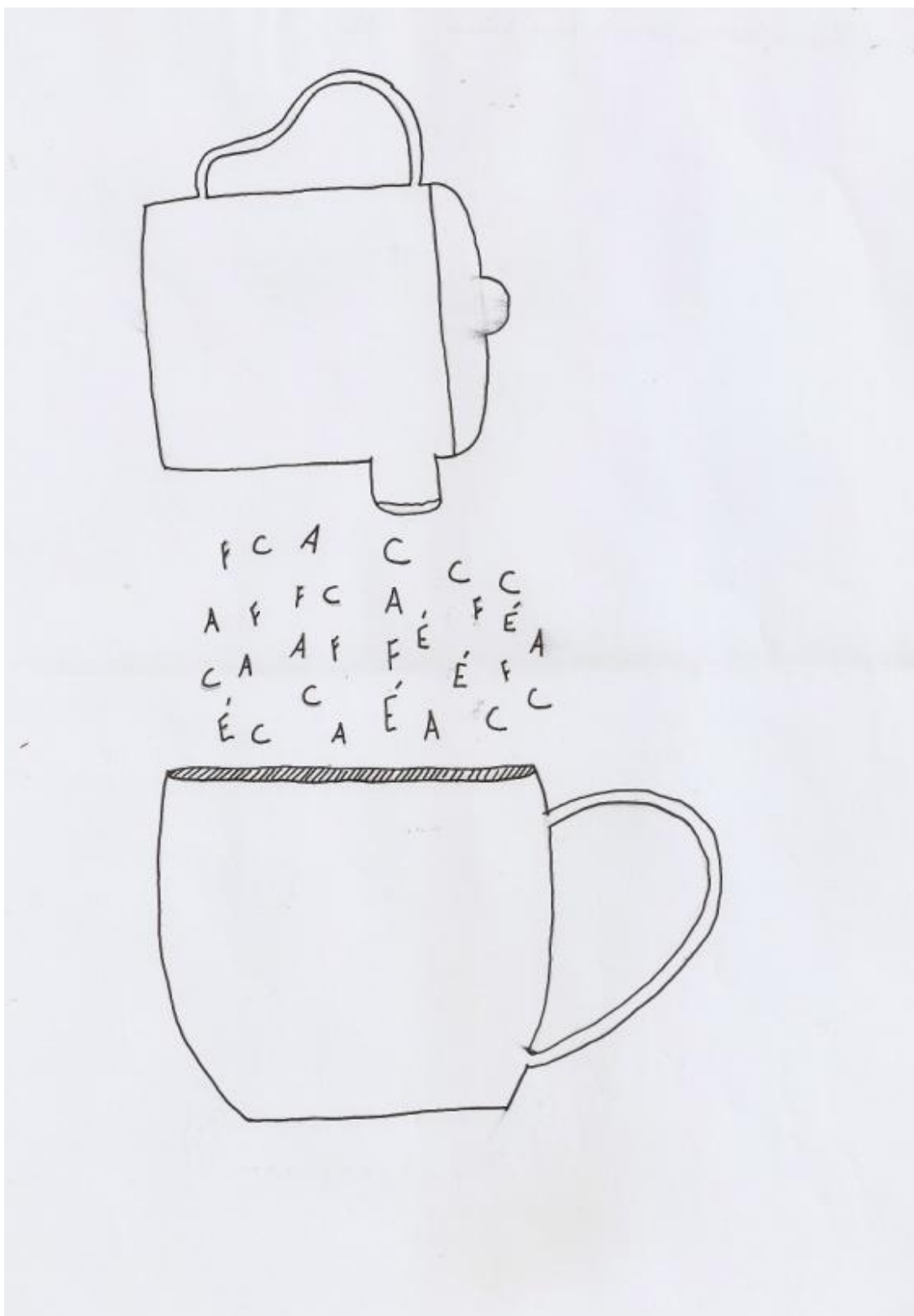


Figura 25 – Poesia figurativa “Café”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.10 Poesia 10 – Tornado

Essa poesia teve como motivação inicial a produção realizada durante a oficina de poesia figurativa. Os estudantes utilizaram letras recortadas de revistas que formavam a palavra “tornado”. O aplicativo usado foi o Estúdio *Stop Motion*. Foram necessárias três versões, pois a versão inicial enviada não continha sonoplastia e era muito curta. Na segunda, os estudantes optaram por escrever as letras no papel, porém não se conseguia ler o que estava escrito. Após o término das três versões, chegamos à conclusão de que a primeira versão era a mais interessante em função do próprio material utilizado. Assim, foi necessária uma adaptação ao que já estava finalizado, a partir da duplicação da poesia.

A poesia visual faz referência, como as próprias letras e o seu movimento sugerem, a um tornado. Em rápidos movimentos circulares as letras que formam a palavra “tornado” giram. Ao fundo, a sonoplastia de uma forte ventania, o que contribui significativamente para a construção de sentidos da poesia num diálogo intenso entre imagem, movimento e som.

Importante ressaltar que com apenas letras recortadas de revistas, o planejamento da sequência das fotos e o aplicativo sugerido o grupo conseguiu a finalidade pretendida. Essa produção apresenta um efeito interessante, pois à medida que as letras giram é como se elas se apagassem.

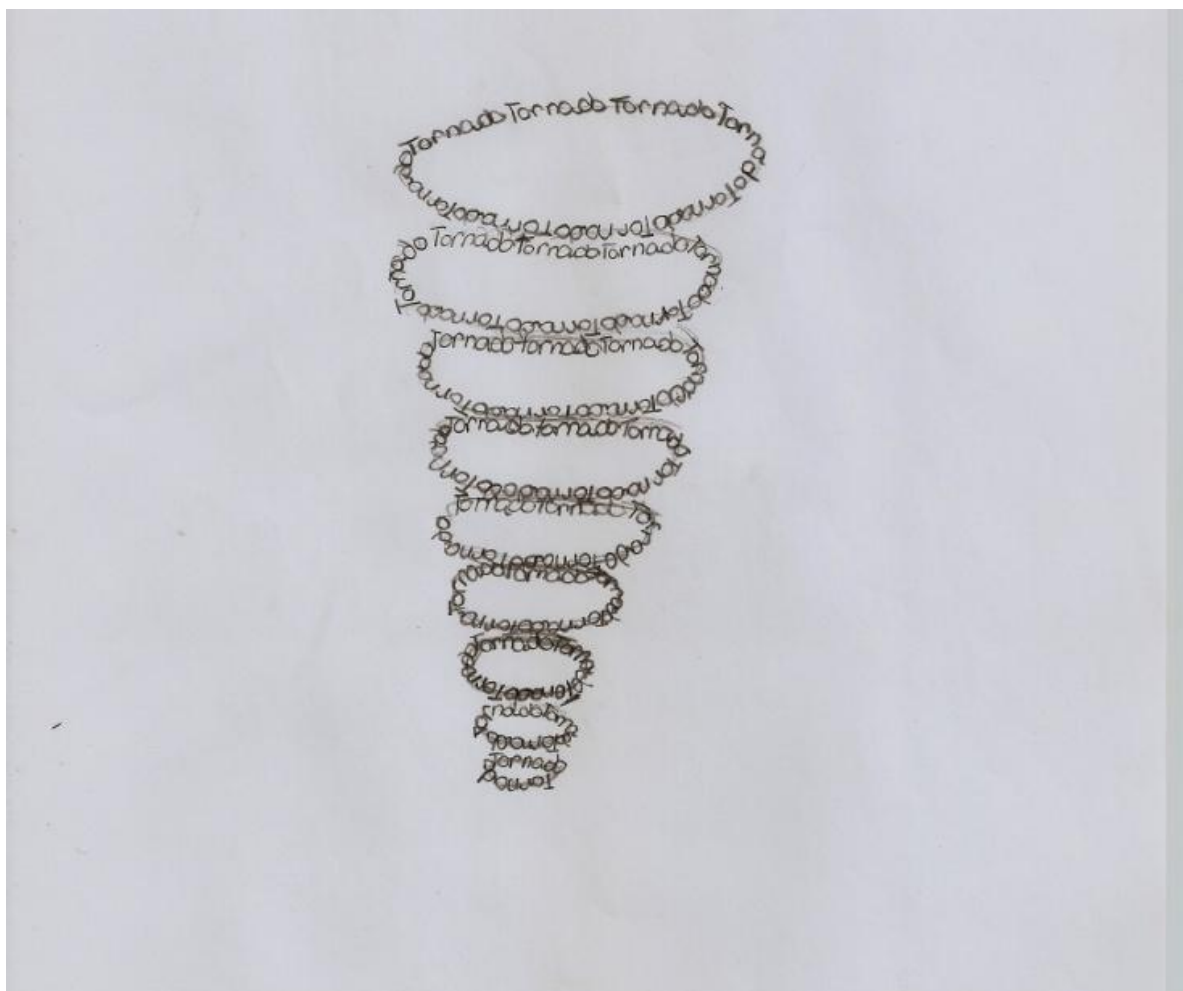


Figura 26 – Poesia Figurativa “Tornado”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Foi possível perceber que as oficinas, em especial a de poesia figurativa e de palíndromo, contribuíram significativamente para que os estudantes transpusessem a ideia do papel para o aplicativo, com as suas devidas adaptações. Ao mesmo tempo, alguns grupos perceberam que algumas ideias funcionavam bem no papel, mas se tornavam inviáveis ou muito complexas na transposição para o aplicativo.

Durante o processo de produção dos vídeos, os estudantes, por conta própria, precisaram buscar novas informações e alternativas, pois, segundo alguns relatos, para inserção da música pelo aplicativo indicado, era necessário pagar. Assim, eles próprios descobriram novos aplicativos que inseriam a sonoplastia sem ser necessário pagar, através de pesquisas ou de conversas com outros colegas.

A cada reedição, para que não houvesse muita interferência sobre as produções dos estudantes, conforme já apontado, toda proposta de melhoria era lançada como um desafio,

com o intuito de que houvesse qualidade na produção dos vídeos. Eram exigidos cuidados que se faziam necessários, como adequação do cenário, um tempo mínimo de vídeo, músicas apropriadas e contextualizadas, nitidez da imagem.

Todo o processo e a própria produção foram considerados experimentos, como a própria poesia visual sugere. Era nossa intenção que os alunos não apenas se envolvessem com a poesia visual sob uma nova perspectiva, reconstruindo alguns conceitos, mas que pudessem também se envolver com o fazer poético do início ao fim, reconhecendo a si e a poesia na produção final.

É perceptível, em todas as produções, algumas características marcantes da poesia visual, como o diálogo entre o icônico e o verbal, a construção dos subtendidos, a presença da máxima “o que se diz é como se diz”, o visível e o legível que se completam e que, sozinhos, não propiciam a leitura que se deseja.

Ao mesmo tempo, os alunos tinham em mãos uma ferramenta próxima a eles, o celular. Bastou baixar um aplicativo gratuito para que a poesia saísse do papel e ganhasse uma proporção digital, para que recebesse vida para além do espaço em branco da página.

Por meio da sequência didática e das oficinas, percebemos o envolvimento dos estudantes, o estímulo com as atividades que fugiam à aula tradicional. Durante todo o processo, foi possível envolver estudantes que se mostravam normalmente desmotivados em grande parte das aulas e que, através do trabalho desenvolvido em sala, demonstraram um potencial até então desconhecido e puderam fazer felizes descobertas.

Essa experiência pode proporcionar aos estudantes um novo olhar sobre a poesia e sobre o fazer poético. Ao mesmo tempo, foi possível desenvolver algumas habilidades de leitura, algumas percepções inerentes à linguagem poética e despertá-los para a linguagem verbal em conexão com a linguagem visual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, buscou-se oportunizar um trabalho em que os estudantes pudessem conhecer mais sobre poesia visual e que por meio desse processo fossem capazes de produzir poesia visual, usando uma ferramenta digital tão comum entre eles.

A poesia visual é um gênero muito próximo dos adolescentes, mas ao mesmo tempo tão distante. O objetivo era, além de despertar um olhar mais maduro e apurado dos estudantes para esse texto literário, levá-los a vivenciar a poesia a partir da sua produção não apenas no papel, mas a partir do próprio celular. Ao final, o desejo era de desconstrução de toda a ideia de que “poesia é chata” ou de “não entendo nada de poesia”. Se ao final de todo o processo os estudantes foram capazes de produzir a sua própria poesia visual, então, eles entendem sim de poesia.

Com base nos estudos feitos para a elaboração da sequência didática, sustentou-se a ideia de relevância da literatura na vida do ser humano, em particular, na vida das crianças e dos adolescentes em processo de formação educacional.

De acordo com Rojo (2012) e com a proposta da pedagogia do multiletramento, é necessário garantir aos alunos as práticas necessárias de multiletramento por meio de ferramentas que propiciem competência técnica nas práticas letradas requeridas. Dessa forma, oportunizamos situações em que os estudantes pudessem atribuir sentido à poesia visual a partir de um trabalho feito com o celular, utilizado, na maioria das vezes, de forma inapropriada durante as aulas.

A nossa proposta possibilitou uma reflexão por parte dos alunos quanto ao diálogo existente entre linguagem verbal e linguagem não verbal presente nas poesias visuais. Para isso, eles não só fizeram análises e interpretações das poesias apresentadas durante as aulas, atribuindo sentido e levando em conta seus conhecimentos prévios, como também elaboraram a sua própria poesia, através de experimentações.

Em consonância com as possibilidades ali oferecidas, tínhamos como anseio que os estudantes se sentissem construtores de conhecimento, protagonistas do processo educativo, seja através das descobertas feitas em relação às poesias visuais a que tiveram acesso (em especial, na tela do computador), seja através da descoberta de recursos até então

desconhecidos por meio do aplicativo ou pela possibilidade de levar também essas descobertas aos seus colegas de grupo ou de sala.

Ao mesmo tempo, sentíamos necessidade de construirmos caminhos que levassem os alunos à construção de sentidos mais profundos. Foi possível perceber, em alguns momentos, que aquilo que é óbvio para um estudante pode não ser para o outro; o que é fácil de enxergar para um pode parecer imperceptível ao outro, seja por suas experiências, por suas vivências ou por oportunidades concedidas a alguns e não a outros.

Consideramos que durante todo o processo ficou evidente que a proposta de intervenção propiciou aproximação e envolvimento dos alunos com a poesia visual. Os estudantes foram capazes de construir sentidos para as poesias apresentadas e de produzir poesias diversas no papel, em grupo e individual. Além disso, os alunos foram capacitados a transmutarem a poesia do papel para a tela do celular. A poesia estática na superfície em branco ganhou vida, forma e som, aproximando algo aparentemente distante do mundo vivido pelo aluno cotidianamente.

Quanto ao projeto de intervenção, desejamos que ele inspire professores e profissionais da educação que lidam com o ensino de Literatura, área tão carente de estudos e de investimento. Faz necessário e importante destacar o valor que o Programa de Mestrado Profissional em Letras exerce na vida profissional de professores de Língua Portuguesa com atuação em escolas públicas. Esse espaço nos faz pensar a educação de um outro lugar, de novas perspectivas, levando para a sala de aula metodologias e abordagens que geram efeitos significativos no processo de aprendizagem dos estudantes. Outras vezes, nos vemos acertando, fazendo aquilo que já se supõe ideal e inovador para as aulas de Língua Portuguesa. Acertamos pela vontade de querer melhorar o ensino prestado às nossas escolas, pela vontade de fazer cada vez melhor e de fazer diferença. Unimos de forma, agora, bastante consciente, a teoria que aprendemos e discutimos durante todo o curso à prática que já temos há alguns tantos anos.

Aos professores de Literatura, deixamos uma experiência bem fundamentada e que deu certo, com efeitos irreversíveis na vida de quase noventa alunos. Para aqueles que talvez a experiência não tenha sido tão marcante, ficou um aprendizado rico, com práticas que levaram a conhecimentos que em outras circunstâncias se limitaria ao livro didático, ao livro literário e nada mais.

Embora esse não fosse nosso objetivo, nossa proposta de intervenção pedagógica constatou que no único momento em que propomos uma atividade extraclasse, não obtivemos o resultado esperado. De dezesseis grupos, apenas três apresentaram a atividade no tempo proposto. Os outros grupos apontaram como elementos que impediram a realização da atividade ter uma obrigação num momento de descanso, a dificuldade para que os integrantes do grupo se encontrassem durante o período do recesso, o desafio de manterem contato durante esse momento, já que todos precisavam estar on line para que o diálogo acontecesse de forma eficaz. No retorno às aulas, o próprio ambiente da sala de aula oferecia infraestrutura para que o trabalho fosse realizado com qualidade. Algo que causou transtorno durante o período de recesso foi rapidamente solucionado no momento em que se abriu espaço para que atividade tivesse seu prazo ampliado. Concluímos que, em nossa experiência, o dever de casa não surtiu o efeito que esperávamos, ao contrário, gerou transtorno e desânimo nos estudantes, o que pode ser revertido depois com novas oportunidades e novas experiências. Nesse contexto, o trabalho realizado no espaço escolar, com infraestrutura e auxílio do professor, em contraposição ao trabalho realizado em casa, gerou impactos positivos no tocante à produção dos estudantes.

O uso do celular trouxe uma nova roupagem para o aparelho, que na maioria das vezes é proibido em sala de aula, salvo raras exceções em que o professor propõe seu uso pedagógico. Em nossas aulas, o aparelho não só foi amplamente usado como serviu como pré-requisito para o desenvolvimento das atividades. Além de todo processo de produção e edição dos vídeos e gravação do relato final, o celular foi usado também não apenas para manter contato entre os integrantes do grupo como para, principalmente, enviar os vídeos para a professora e obter seu retorno. Na conversa do líder do grupo com o professor, é possível perceber um tom de formalidade, preocupação com a maneira como se abreviam as palavras, quando as abreviam, cuidado com as colocações, com o vocabulário e pontuação. Em todo esse contexto, é interessante observar como o aparelho passa a ganhar um caráter acadêmico e social dentro das aulas de Língua Portuguesa. Se antes o celular era terminantemente proibido, agora ele passa a ser um instrumento indispensável, desde que usado adequadamente.

Esperamos que esse projeto de intervenção pedagógica chegue a vários professores de Língua Portuguesa, que os inspire a investirem em trabalhos com a Literatura, em experiências que sejam significativas para os seus estudantes. Que por meio do ensino de Literatura,

reconheçamos os nossos alunos como cidadãos e que não os neguemos um dos direitos essenciais, conforme colocado por Candido, o direito à Literatura. Embora desafiador, precisamos tentar, de alguma forma, começar a partir de nós mesmos nos abirmos para um mundo que não deve ser negado e assim oferecê-lo também aos nossos estudantes das mais diversas formas. Que se trabalhos grandiosos não possam ser feitos em função de inúmeros fatores, que pelo menos tentemos com iniciativas pequenas que, se bem feitas, surtirão efeitos grandiosos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber Português – 8º ano**. São Paulo: FTD, 2012.
- ANTUNES, Arnaldo. **Rio: o ir**. Disponível em: <http://marcelonada.redezero.org/artigos/imagens/rio_o_ir.jpg>. Acesso em: 02 maio 2017.
- ARBEX, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- AZEREDO, Ronaldo. **Velocidade**. Disponível em: <<https://chacara.wordpress.com/2008/04/25/vvvvvelocidade/>>. Acesso em: 01 maio 2017.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – **Português**. 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.4-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-do-Curriculum-Foundation.pdf. Acesso em: 16 jan. 2018.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Égon de O.; ROJO, Roxane Helena R. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.
- CAMPOS, Augusto. **Augusto Campos**. Site UOL. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/home.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- CAMPOS, Augusto. **Bomba**. 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno05-09_arquivos/image002.jpg>. Acesso em: 01 maio 2017.
- CAMPOS, Augusto. **Rever**. 2017. Disponível em: <<https://focolitus.com/2017/04/27/punk-concreto/>>. Acesso em: 01 maio 2017.
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950 – 1960**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRO, E. M. M. **Pêndulo**. Disponível em: <<https://redacaonocafe.files.wordpress.com/2012/02/e-m-de-melo-e-castro-pendulo.jpg>>. Acesso em: 01 maio 2017.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global Editora, 2007.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et alii. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernadete Biase. (Org.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. **Multimodalidades e Leituras**. Pipa Comunicação: Recife. 2014.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de leitura: poesia concreta e visual**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdo Básico Comum – Português** (2014). Educação Básica – Ensino Fundamental (6º a 9 anos).2014.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: **Flores da escrivantina: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Editora 34, 2009.

PIGNATARI, Décio. **O infinito dos seus olhos**. Disponível em: < http://78.media.tumblr.com/a5e06bbc1927098d6e80107b283cabde/tumblr_inline_nh7vpiZeJr1s5jm5w.jpg>. Acesso em: 01 maio 2017.

QUINTANA, Mário. **A vaca e o hipogrifo**. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (org.). **Escol@ conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **CBC de Língua Portuguesa**: ensinos fundamental e médio, 2008. Conteúdo Básico Curricular (CBC): Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma Perspectiva Social, São Paulo: Ática, 1988.

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

TAKADA, PAULA. Teresa Colomer: literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteúdo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

ANEXO B – SEQUÊNCIA 9**Disciplina:** Língua Portuguesa**Professora:** Liliane Francisca Batista**Aluno(a):** _____ **Turma:** _____**SEQUÊNCIA 9**

Sobre o processo vivido nas últimas semanas relacionado à produção de uma poesia visual, aponte:

1) As suas dificuldades:

2) As facilidades:

3) O que foi bom:

4) O que foi ruim:

5) Dê sugestões:
