

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

LUCIANA SILVA AMARO

**A ALDRAVIA E O HIPERLINK NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
LITERÁRIAS**

**BELO HORIZONTE/MG
2021**

LUCIANA SILVA AMARO

A ALDRAVIA E O HIPERLINK NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES LITERÁRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Literatura, Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Literatura e Produção Textual.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva.

A485a

Amaro, Luciana Silva.

A aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias [manuscrito] /
Luciana Silva Amaro. – 2021.

164 f. : il., fots., tabs., grafs., color.

Orientador: Evaldo Balbino da Silva.

Área de concentração: Literatura, Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Literatura e Produção Textual.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 130-133.

Apêndices: f. 134-153.

Anexos: f. 154-160.

1.Literatura – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3.
Gêneros literários – Teses. 4. Poesia – Estudo e ensino – Teses. I. Silva, Evaldo
Balbino da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

A aldrevia e o hiperlink na construção de identidades literárias

LUCIANA SILVA AMARO

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 28 de junho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador
UFMG

Prof. Cristiano Silva de Barros
UFMG

Prof. José Benedito Donadon Leal
UFOP

Belo Horizonte, 28 de junho de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Silva de Barros, Coordenador(a) de curso**, em 18/08/2021, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 23/08/2021, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito Donadon Leal, Usuário Externo**, em 24/08/2021, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0907691** e o código CRC **925ED252**.

mestra/do
sonho
aldraviado
re(conhecimento)
enfim
compartilhado

Luciana Amaro

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pois, sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço em memória à minha mãe, Isabel Cristina, por ter me dado a vida e o amor; ao meu pai, Eduardo, pelo apoio e suporte em momentos difíceis. Agradeço aos meus avô e avó Batista e Ítala, também não mais presentes entre nós, mas sempre em meu coração, por todo o carinho e dedicação que me trouxeram até aqui. Obrigada, também, às minhas tias Sandrinha, Kiki e Cássia, que formam a melhor equipe de amparo do mundo. Sem vocês a vida não teria sentido.

Agradeço aos meus irmãos, Matheus e Marina, pela infinita parceria e compreensão. Ao meu marido, Alysson, por todos esses anos de colaboração e carinho. À minha filha, Manu, por ser minha companheira diária e meu amor maior.

Meu muitíssimo obrigada à equipe do Salgado Filho, com quem já compartilhei experiências que transcendem o plano profissional. À turma 6 do PROFLETRAS, pelas dificuldades que enfrentamos juntos, principalmente minhas amigas Laiz Soares e Suzana Amorim. Um agradecimento especial às minhas amigas Poliana e Kele, com as quais pude e posso contar sempre, inclusive, para ajudar na concretização deste trabalho; e à Fran, amiga de longa data e parceira para toda a vida.

Agradeço aos artistas do movimento aldravista, que enaltecem uma arte ainda pouco apreciada. Ao meu orientador Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva, que me deu a oportunidade de trabalhar com um tema ainda pouco abordado, porém de grande relevância.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a proposta de uma sequência de atividades fundamentada no projeto didático de gênero de Guimarães e Kersch (2012) combinado à sequência básica do letramento literário (Cosson, 2009). Os objetos de estudo são a leitura e a escrita de aldravias – gênero de poesia que surgiu na cidade de Mariana (MG) –, e também a sua contribuição para a formação das identidades literárias. As atividades oportunizam experiências literárias para promover o conhecimento do movimento aldravista, a apropriação de sua história e a ampliação de saberes teóricos sobre poesia. Ademais, encoraja-se a produção da escrita poética, utilizando o *hiperlink*, para criar uma rede de textos conectados por aproximações semânticas, possibilitando leituras diversas. Dessa forma, torna-se possível a concretização de um livro digital contemplando o caráter “hiperlínktico” das aldravias. A pesquisa tem caráter qualitativo e, por ser propositiva, poderá ser desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II a fim de se consolidar o letramento literário. Por meio deste trabalho, confirmou-se a necessidade constante de se repensarem as práticas pedagógicas a fim de se atender aos contextos e às demandas em constantes processos de reinvenção.

Palavras-chave: Aldravia, *hiperlink*, identidades literárias.

ABSTRACT

This dissertation presents a proposal of a sequence of activities based on the genre didactic project of Guimarães and Kersch (2012) combined with the basic sequence of literary literacy (Cosson, 2009). The subjects of study are the reading and writing of “aldravias” – a poetry genre that emerged in the city of Mariana (MG) -, and also its contribution to the formation of literary identities. The activities promote literary experiences to enlarge the knowledge around the “aldravia” movement, the appropriation of its history, and the expansion of the theoretical knowledge about poetry. Furthermore, poetic writing production using the hyperlink is encouraged, creating a network of texts connected by semantic approaches, enabling diverse readings. Therefore, the accomplishment of a digital book that embraces the “hyperlinktic” character of “aldravias” is made possible. The research has a qualitative character and, by being propositive, it can be developed with elementary school students to consolidate the literary literacy. Through this research, the constant need to rethink pedagogical practices is verified, in order to fulfill the demands and reach the contexts that are in a constant process of reinvention.

Key-words: Aldravia, hyperlink, literary identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sugestão de metodologia	60
Figura 2 - Questão em formulário online	66
Figura 3 - Correção e explicação em questionário online.....	66
Figura 4 – Gráfico de desempenho em questionário online	67
Figura 5 - “Tem tudo a ver”, versão audiovisual 1	70
Figura 6 - “Tem tudo a ver”, versão audiovisual 2	70
Figura 7 - Chamada para trecho de novela no qual o soneto é narrado	74
Figura 8 – Frame do poema “pêndulo”	74
Figura 9 – Adaptação de haikai de Paulo Leminski.....	75
Figura 10 - Livros aldravistas em oficina	76
Figura 11 - Submissão de palavras para nuvem em plataforma online.....	79
Figura 12 - Resultado da nuvem de palavras em plataforma online.....	79
Figura 13 – Jornal “O Tempo” registra origens e circulação das aldravias.....	85
Figura 14 - Aldravia retratada pelo “Jornal Hoje”	86
Figura 15 – Disseminação da aldravia divulgada pelo “Jornal Nacional”	86
Figura 16 - Plataforma de pesquisa <i>Google</i> e seu resultado para <i>hiperlink</i>	96
Figura 17 – Tutorial online de publicação por meio da Amazon	97
Figura 18 – Sequência de atividades elaborada a partir da fusão do PDG com a sequência básica do letramento literário	106
Figura 19 – Diagrama de comparação: texto linear x hipertexto	121
Figura 20 – Elementos do banco de imagens do <i>Google</i> utilizados para a elaboração do livro digital de exemplo	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projeto didático de gênero	64
Quadro 2 – Amostra da grade de correção.....	65
Quadro 3 - Planejamento de apresentação da poesia aos estudantes.....	68
Quadro 4 - Planejamento de embasamento teórico em figuras de linguagem.....	78
Quadro 5 - Exemplos para o jogo metáfora x metonímia.....	81
Quadro 6 - Aldravia para atividade de identificação de metonímias	83
Quadro 7 - Planejamento de aprofundamento em aldravias.....	84
Quadro 8 - Planejamento da etapa de reescrita	92
Quadro 9 - Planejamento de etapa de elaboração de livro virtual	96
Quadro 10 - Aldravias utilizadas em livro digital de exemplo.....	122

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Bate à porta atemporal o novo	20
1.1 Literatura – a arte da palavra	23
1.2 Uma porção de poesia	32
1.3 Aldravia – em vias de abrir portas	41
2 Da teoria à prática: um percurso para o ensino de poesia.....	53
2.1 Projeto didático de gênero e sequência básica: dois caminhos, um destino	55
2.2 A poesia bate à porta.....	63
3 Análises e discussões: perspectivas de uma professora pesquisadora.....	99
3.1 Lições diárias: a arte de aprender ensinando.....	99
3.2 O mundo se reinventa	103
3.3 Análise da sequência de atividades	104
4 Considerações finais	125
5 Referências	129
6 Apêndice	133
6.1 Questionário inicial para os estudantes.....	133
6.2 Avaliação final para estudantes.....	136
6.3 Tutorial para elaboração do livro 'hiperlínktico' digital.....	138
7 Anexos	153

Introdução

Diante da precária realidade da formação de leitores de literatura nas escolas, surge o desejo de contribuir com as reflexões acerca do valor dessa manifestação artística na formação escolar e cidadã do indivíduo. Concomitantemente, há a necessidade de auxiliar no processo de construção de identidades literárias. Uma vez que o conceito de identidade está ligado às ideias de reconhecimento e identificação, pressupõe-se que é condição primária para a construção de identidades literárias que o indivíduo tenha acesso à literatura. Portanto, este trabalho defende que se oportunize, no ambiente escolar, a aquisição e apropriação de repertórios estéticos dos quais os alunos participem e com os quais se identifiquem.

Esse pensamento coaduna-se com os documentos oficiais da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – ou ainda a recente BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que estabelecem diretrizes para o aprimoramento de habilidades de leitura de literatura.

Conforme o PCN, a literatura auxilia também no reconhecimento de particularidades da Língua, sendo instrumento para a elaboração e o aprofundamento de sentidos em textos literários. Mas, sobretudo, o trabalho com esses textos aponta para a compreensão da especificidade e da complexidade do fazer literário.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício do reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

A BNCC também norteia os estudos de Literatura no ensino fundamental. O documento prevê habilidades de leitura autônoma e de avaliação crítica. Ou seja, induz professores e estudantes a entenderem o processo de leitura literária não como decodificação, mas como instrumento de inserção social. Segundo o documento, nos 8º e 9º anos o estudante deverá ser capaz de:

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).

Embora haja contribuições em defesa da democratização da formação literária, ainda há muito para avançar. Não há testes específicos para qualificar e quantificar o aprendizado dos estudantes em literatura, mas os testes nacionais realizados para medir proficiência em Língua Portuguesa normalmente priorizam avaliação de habilidades em leitura. Sendo assim, podem acrescentar dados importantes para o caminho a ser percorrido.

Segundo resultados divulgados pelo MEC acerca do Saeb – Sistema de Avaliação de Educação Básica – de 2017, exame que avalia habilidades de leitura em língua portuguesa e de resolução de problemas em matemática dos estudantes da rede pública e da rede privada – o Brasil ainda possui um resultado majoritariamente insuficiente em língua portuguesa tanto ao final do ensino fundamental quanto ao final do ensino médio. Isso significa dizer que, ao final do 9º ano, 60.51% dos estudantes não alcançam habilidades simples de leitura, como a identificação de informações no texto. No ensino médio, a situação é ainda pior: 70.88% dos estudantes apresentam nível insuficiente; desses, 23.9% estão no nível zero, o mais baixo (INEP, Prova Brasil, ano 2017).

Os dados comprovam que matricular os jovens na escola não tem garantido sua aprendizagem. Segundo o site *QEdu*, em Belo Horizonte, a nota média da proficiência em língua portuguesa foi 259.18, pouco mais que os 258 pontos da média nacional. Esse resultado, atrelado ao resultado do fluxo escolar, tem como consequência a nota 4.5 no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, para o qual se tinha uma meta estabelecida de 5.1 para o ano de 2017 para o município (*QEdu*, Prova Brasil, ano 2017).

Nessa mesma vertente, diante da realidade das escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, em que a ausência de aprendizado tem como causas aspectos inerentes às áreas da educação, da política e até mesmo da saúde, é indispensável pensar em práticas pedagógicas que ressignifiquem o ensino da língua portuguesa e da literatura e que ampliem seu aprendizado. Impera, como necessidade básica, criar

estratégias para que o processo de ensino/aprendizagem seja mais expressivo e, portanto, significativo, tanto para os discentes quanto para os docentes.

A discussão de que é necessário inovar as práticas pedagógicas dessas disciplinas permeia o fazer pedagógico, por isso ela tem se tornado cada vez mais comum no meio escolar e no meio das pesquisas acadêmicas.

Quando o foco é a formação do leitor de literatura, a inquietação torna-se maior, pois é comum a comunidade escolar considerar a disciplina apenas como um apêndice no ensino do português, algo que não possui sua importância intrínseca.

Apesar de a importância da literatura se encontrar não apenas na formação estudantil, mas principalmente na formação humana e cidadã; no ensino fundamental, em muitas escolas, o trabalho literário resume-se à seleção de poucas obras para serem lidas durante o ano e, talvez, a uma avaliação de verificação e interpretação de leitura. Segundo Cosson,

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (COSSON, 2009, p. 22).

Uma vez que se têm observado fragilidades e lacunas no processo de prática literária, observa-se a urgência de se contribuir na formação de leitores capazes de questionar o texto, construir inferências, ativar conhecimentos, enfim de compreender o objeto lido de um modo amplo.

No ensino médio, é comum focar o trabalho com a literatura em aspectos historiográficos, através dos estilos de época: inicia-se o estudo em “Trovadorismo” e segue-se até o “Modernismo” e, em alguns casos, até o “Pós- Modernismo”, em lições baseadas nos estilos de época.

Em ambos os níveis, fundamental ou médio, considera-se a disciplina como algo fragmentado, feito para estudar, e desconsidera-se a leitura pela formação do leitor – aquele que é capaz de interpretar, emocionar-se e se expressar através e a

partir da literatura.

Ademais, também se observa carência no processo de ensino e aprendizagem da escrita que se tem focado normalmente em textos escolares – que servem a práticas didáticas e não sociais. Com o intuito de acelerar o processo de escrita, propõem-se operações pré-determinadas que não permitem ao estudante delinear o próprio caminho, mas se apresentam a ele fórmulas prontas. Em nome da eficiência no ato de escrever, controla-se a percepção da linguagem, a interpretação dos fatos, a hierarquia das ideias. Conseqüentemente, as práticas de escrita na escola tendem a apontar para lugares comuns, desconsiderando-se a individualidade do sujeito, assim como seu papel na sociedade em que atua.

As Bases Nacionais Comuns Curriculares – BNCC – direcionam a prática do ensino na educação básica em relação à leitura, à produção, à recepção, à circulação e à réplica para o desenvolvimento da seguinte habilidade:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 155).

Com o objetivo de diminuir as lacunas no ensino da leitura literária e da escrita bem como de contribuir para a formação das identidades literárias, este trabalho apresenta a proposta de uma sequência de atividades fundamentada no projeto didático de gênero – PDG – atrelado ao letramento literário que Cosson, no Glossário do Ceale (2014), define como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, tendo como objeto o gênero poético aldravia, estilo de poesia criado no Brasil, na região de Mariana – Minas Gerais.

A intenção inicial era fazer uma pesquisa-ação, utilizando um PDG atrelado ao letramento literário exposto por Cosson. O projeto se desenvolveria na Escola Municipal Salgado Filho com estudantes de 8º ano do ensino fundamental. Eram duas turmas com as quais eu já havia trabalhado nos anos de 2018 e 2019, portanto havia entre nós uma crescente afinidade.

Entretanto, no ano de 2020, modificou-se completamente o contexto escolar no país e no mundo. Devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, causador da pandemia de Covid-19, todo o planeta Terra passou por adaptações, especialmente no que diz respeito às interações presenciais.

No mundo todo, correram as notícias de que seria adotado o distanciamento social, logo as aulas seriam suspensas e o ano letivo teria de ser repensado. Em Belo Horizonte, cidade onde atuo como professora, a prefeitura suspendeu as aulas. A rede privada prontamente montou todo um aparato para que as aulas acontecessem de maneira remota. A rede estadual também proporcionou esse tipo de docência para alguns estudantes. A rede municipal, contudo, não ofertou – até outubro – ensino a distância, o que impossibilitou qualquer chance de aplicação do projeto no ano de 2020.

Dentro desse contexto, o conselho gestor do Profletras emitiu a resolução 003/2020 que, considerando o enfrentamento da pandemia da Covid-19 e o contexto de crise sanitária, resolveu que os trabalhos da sexta turma do programa, da qual faço parte, poderiam ter caráter propositivo e não precisariam de aplicação em sala de aula presencial.

Dessa maneira, proponho uma sequência de atividades baseada no projeto didático de gênero conectado ao letramento literário a ser aplicado quando a realidade da saúde mundial assim o permitir. Nesse novo contexto, poderá ser trabalhada a literatura em suas instâncias significativas, contribuindo-se para a formação do patrimônio literário, cultural e social dos estudantes.

A intenção é direcionar meu fazer didático para a apropriação da história e da cultura como elemento motivador para desenvolver interdiscursividades, habilidades de leitura e escrita expressiva e criativa. Assim, no decorrer do projeto, os estudantes poderão não apenas ler aldravias, mas se apropriar delas, tornando-se escritores do gênero e produzindo um livro digital explorando a tecnologia e os recursos do *hiperlink*.

O primeiro capítulo desta dissertação discorre sobre uma fundamentação teórica acerca dos conceitos de literatura, poesia e aldravia. Também discute a relação entre esses três eixos temáticos e o letramento literário. Assim, deseja-se apresentar subsídio para o ensino e a aplicação da sequência proposta.

No item denominado “Literatura: a arte da palavra”, há um recorte sobre qual perspectiva a literatura será discutida ao longo da dissertação. Para auxiliar nessa delimitação, são utilizados os autores: Roland Barthes, na medida em que amplia o significado de literatura, e Antonio Candido no referente ao aspecto social da arte. Umberto Eco auxilia na compreensão da natureza dos textos ficcionais e no entendimento do intercâmbio entre esse universo e o mundo real. Bakhtin contribui ao explicar a atemporalidade de algumas obras e fundamentar as reflexões acerca do

caráter político da literatura.

Para amparar os debates sobre o ensino de literatura, são utilizados os dois principais documentos norteadores da educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Tzvetan Todorov enriquece os argumentos no que se refere ao ensino de Literatura. Esse autor traz para esta dissertação questionamentos importantes para delimitar os aspectos do ensino a serem considerados. Aqui também comparecem Graça Paulino e Rildo Cosson, especialmente ao apresentarem direcionamentos na prática do “letramento literário” que tanto enriquece este trabalho.

O segundo item do capítulo refere-se especificamente à poesia e é intitulado: “Uma porção de poesia”. Primeiro, há uma tentativa de definição e apreensão de significados que se apresentam num debate antigo: a distinção entre poesia e poema. Depois, há um passeio entre os teóricos da arte da poesia, transitando-se por aspectos físicos do texto poético e por características sociais e estéticas da fruição na leitura e na escrita. Colaboram para essa etapa da dissertação Regina Zilberman, Todorov, Octavio Paz, Norma Goldstein, Salete de Almeida Cara, Paul Zumthor, Roman Jakobson, Yves Stalloni.

Esses pensadores fomentam não apenas embasamento teórico, mas também a proposta de ensino de poesia, uma vez que, para esta dissertação, a teoria e o ensino são elementos complementares e não isolados. Nesse aspecto, mais uma vez recorre-se aos documentos oficiais – PCN e BNCC. Ademais, Hélder Pinheiro e Neusa Sorrenti apresentam contribuições na medida em que relatam práticas e propõem caminhos para o cotidiano escolar, além de discutirem os problemas no ensino da poesia.

O último item do capítulo trata especificamente do gênero literário proposto na sequência de atividades desta dissertação. Intitulado “Aldravia – em vias de abrir portas”, ele tem o objetivo de entender essa nova forma de fazer poesia. Para tanto, primeiro é apresentada de forma sucinta a história do movimento aldravista que levou à criação do gênero.

Depois, as características do gênero são expostas para que se possam compreender aspectos intrínsecos a ele. São abordados especialmente atributos físicos do poema relacionados à forma e à estrutura. Por último, há uma análise da relação entre o gênero e o contexto em que se aplica – tempo e espaço. Nesse momento, há um debate sobre o papel da aldravia na construção do patrimônio

cultural, social e também educacional, uma vez que o gênero se apresenta como uma das formas poéticas que se fazem atualmente em Minas Gerais e no Brasil.

Para escrever sobre aldravia, sendo este gênero ainda uma novidade, foi necessário recorrer a um grande repertório teórico a fim de contemplar aspectos formais, sociais, estéticos e didáticos dessa forma poética. Dentre a bibliografia compulsada, destacam-se os seguintes autores: J. B. Donadon-Leal, Andreia Donadon Leal, Ítalo Calvino, Ezra Pound, Hans Robert Jauss, Roman Jakobson, Maria Luiza Ramos.

A intenção do capítulo 1, portanto, é traçar um caminho teórico para embasar a proposta de apresentar a aldravia, uma nova forma de pensar e fazer poesia, aos estudantes. Incluir esse jeito de fazer literatura nas práticas escolares poderá contribuir na ampliação do repertório literário e dos acervos pessoais, promovendo aos sujeitos envolvidos no processo a apropriação de novos saberes. Ademais, essa prática possibilita a esses indivíduos oportunidades de intervenção na sociedade através da manifestação do pensamento crítico e da fruição estética. Assim se dá o processo de construção das identidades literárias.

No segundo capítulo desta dissertação, intitulado “Da teoria à prática: um percurso para o ensino de poesia”, os eixos direcionadores são a metodologia utilizada e a sequência de atividades propositiva. A discussão se inicia com as contribuições de Paulo Freire acerca da importância de se cultivar o caráter pesquisador inerente ao professor. Em seguida, é apresentado e explicado o caráter qualitativo desta pesquisa. Para isso foram utilizadas as contribuições de Robert Bogdan e Sari Biklen. Foi necessário justificar a mudança de foco das atividades que passaram a ser propositivas devido ao contexto de suspensão das aulas presenciais no Brasil em virtude da pandemia de Covid-19.

Na subseção intitulada “Projeto Didático de Gênero e Sequência básica: dois caminhos, um destino”, são discutidos a sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson e o projeto didático de gênero de Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, bem como os pontos de congruência entre as abordagens. A escolha dessas duas vertentes teve como embasamento os Parâmetros Curriculares Nacionais bem como a teoria de Bakhtin. É proposta, então, uma metodologia na qual se incorporam essas duas perspectivas, aproveitando ao máximo a contribuição de cada uma delas para o ensino de poesia. Para fundamentar a proposta da construção do livro digital e da utilização do *hiperlink*, são utilizadas as contribuições de Roxane

Rojo, que debate as tecnologias de informação e comunicação.

No item intitulado “A poesia bate à porta”, é apresentada a sequência de atividades em caráter propositivo que concilia o PDG à sequência básica. A sequência contém a situação inicial – que dá subsídio a uma prática inicial, duas sequências de oficinas intercaladas por um momento de embasamento teórico, a construção coletiva da grade de correção, a produção final e sua análise e, por fim, o embasamento teórico e a elaboração do livro digital.

O objetivo desse capítulo é utilizar toda a teoria compulsada no primeiro capítulo para elaborar uma sequência de atividades que contribua na formação literária em poesia de alunos do ensino fundamental II.

Nesse mesmo sentido o capítulo três, intitulado “Análises e discussões: perspectivas de uma professora pesquisadora”, após apresentar um possível contexto para o desenvolvimento das atividades, explora a integração entre teoria e prática. Na seção intitulada “Lições diárias: a arte de aprender ensinando”, há uma breve apresentação de minha experiência profissional e uma análise de como as práticas vivenciadas colaboraram para a elaboração da sequência de atividades. No segundo item do capítulo “O mundo se reinventa”, foi feita uma breve reflexão sobre o antigo contexto para a efetivação das práticas pensadas e são apontados novos contextos possíveis.

Por fim, a última parte deste capítulo “Análise da sequência de atividades”, traça uma discussão acerca da sequência “A poesia bate à porta” apresentada no capítulo anterior. Para tanto, foi necessário analisar cada etapa do processo proposto e relacioná-la às teorias levantadas, além de supor pontos de sucessos ou de fracassos. Esse capítulo coaduna-se com o fazer acadêmico diário, uma vez que se espera do professor, eterno pesquisador, que suas práticas estejam bem fundamentadas. É esse profissional o maior crítico do seu trabalho, pois está sempre analisando os pontos negativos e positivos de cada ação pedagógica.

Dessa maneira, este trabalho apresenta-se como um possível subsídio para a aquisição e a formação de repertórios estéticos. Ele pode contribuir, portanto, na construção de identidades literárias, uma vez que oportuniza o conhecimento de um gênero de tal maneira que se possa apropriar-se dele.

1 Bate à porta atemporal o novo

Dentre todas as reflexões que se podem tecer acerca da literatura, será considerado, inicialmente, seu caráter atemporal. Uma obra literária, independentemente da época em que foi escrita, é capaz de provocar em seus leitores sensações e sentimentos que ultrapassam o aqui e o agora. Sendo assim, através da arte da palavra, pode-se dizer que é possível alcançar uma espécie de convergência entre tempos e espaços.

Esse efeito, conceituado por Raul Castagnino (1969) como sinfronismo, oportuniza, por exemplo, que sentimentos sejam revividos em diferentes eras, tendo como limite a sensibilidade do leitor, que poderá minimizar o afastamento entre as épocas. Nas palavras do autor:

Cada vez que um homem diante de uma obra literária – seja qual for a época em que esta nasceu – consegue emocionar-se e reviver em si os estremecimentos que comoveram o autor no instante de compô-la, opera-se o efeito do sinfronismo, flui a onda maravilhosa de sinfonia espiritual capaz de aproximar simpaticamente dois seres, por sobre o tempo e o espaço. A literatura é veículo sinfrônico que apaga as distâncias e as idades ao conjuro da emoção; assim entendida a criação literária, quando alcança plenitude no estético e legitimidade no humano, converte-se num lugar de encontro atemporal de duas almas sensíveis (CASTAGNINO, 1969, p. 46).

Dessa maneira, na perspectiva de Castagnino, a literatura se coloca como arte atemporal, porque dela se pode desfrutar em tempos e espaços diversos sem que a obra perca a capacidade de provocar emoções e de atender a efeitos estéticos. No capítulo “A tradição da ruptura”, presente no livro *Os filhos do barro* (1984), o autor Octavio Paz ratifica a ideia de fusão de tempos e espaços através da arte. Para ele, no que se refere à arte, a distinção entre os tempos tende a ser anulada, uma vez que ao acessar uma obra antiga, acessa-se também os valores daquela época agregando a eles valores atuais. Dessa forma, o antigo – tradicional – e o novo – moderno – se aproximam um do outro.

No mesmo capítulo, Paz defende a ideia de que a modernidade é uma tradição que vai cedendo espaço a outras modernidades. Ou seja, o autor coloca a ideia de que a arte está sempre em processo de dialogar criticamente com o passado e de romper parâmetros. Essa perspectiva se traduz no paradoxo de se ter a tradição da

ruptura uma vez que tradição é exatamente o que se mantém e a ruptura é a interrupção de algo. Nas palavras de Paz:

A modernidade é uma tradição polêmica e que desaloja a tradição imperante, qualquer que seja esta; porém desaloja-a para, um instante após, ceder lugar a outra tradição, que, por sua vez, é outra manifestação momentânea da atualidade. A modernidade nunca é ela mesma: é sempre outra (PAZ, 1984, p.18).

Utilizando a mesma lógica para abordar a poesia, pode-se concluir que essa forma de arte também está constantemente se reinventando e se apresentando de maneiras distintas, sem, contudo, opor o antigo e o novo ou o distante e o próximo. Assim, a aldravia, poesia minimalista criada no século XXI, coloca-se como uma das formas de ruptura da tradição literária. Portanto, crê-se que esse novo gênero poético, objeto de pesquisa desta dissertação, pode trazer contribuições para a construção das identidades literárias.

A noção de identidade apresenta-se através de paradigmas simbólicos de representatividade social e cultural, caracterizando-se também pela identificação de atributos específicos que, por meio de semelhanças e diferenças, individualizam pessoas ou grupos de pessoas existentes nas diversas manifestações das sociedades. As identidades literárias, por sua vez, além de considerarem o processo de reconhecimento, pressupõem a consciência crítica, a ressignificação e a sensibilidade perante o repertório literário.

Partindo da premissa de que a escola possui muita responsabilidade na formação de leitores literários e na aquisição da cultura letrada de cada estudante, no ambiente escolar, as identidades literárias almejam a formação de saberes, de maneira colaborativa entre professores e alunos, e proporcionam o engajamento do sujeito com a sociedade em que vive, alargando sua percepção do real e do imaginário e fortalecendo o seu protagonismo.

Nessa mesma vertente, Soares (2008) aponta a democratização da literatura como grande aliada na formação humana e na redução de desigualdades sociais. Segundo a autora:

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes [...]. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos

preconceituosos, menos alheios às diferenças [...]. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos [...]. (SOARES, 2008, p. 31-32).

Sendo assim, este trabalho defende a ideia de que a literatura está apta a modificar a vida escolar e a pessoal do sujeito, pois é humanizadora e formadora do pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, no livro *Vários escritos*, Antonio Candido afirma que humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 1988, p.180).

Segundo a mesma lógica, a literatura é pensada como instrumento social que nos ajuda a compreender realidades e a assumir posicionamentos em relação a elas. Por isso, através de práticas literárias é possível construir um repertório cultural para potencializar o entendimento e o diálogo com as questões do quotidiano e, assim, intensificar a luta pelos direitos humanos. Pois, ainda segundo Candido, (1988, p. 172) “[...] aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

Portanto, o trabalho com literatura e especificamente com poemas admite diversos direcionamentos. Segundo Sorrenti: “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). Explorar os poemas concede-nos o olhar para diversas perspectivas: o estudo tradicional dos estilos de época, o estudo das palavras e seus significados, o estudo do efeito estético e das emoções...

O gênero aldravia coaduna-se com o estudante do século XXI inserido em uma cultura digital em que é bombardeado por diversos tipos de linguagem em um curto espaço de tempo. Logo, a linguagem rápida e expressiva desse gênero textual traduz de maneira leve a realidade do nosso quotidiano. A aldravia, portanto perpetua a tradição literária e se mantém atemporal, ademais, simultaneamente, rompe

paradigmas e aponta para uma nova forma de se fazer poesia.

1.1 Literatura – a arte da palavra

A reflexão acerca de conceitos e significados de literatura é tarefa laboriosa, isso porque há vários aspectos a serem considerados. Nesta dissertação, serão privilegiados alguns deles, uma vez que há a ciência de que esgotá-los não é o objetivo deste trabalho.

Etimologicamente, a palavra “literatura” deriva de “letra”, o que indica que essa é a arte feita através de palavras. Entretanto, a leitura dessa arte não se trata da decodificação ou interpretação das palavras isoladas, mas sim da fruição de emoções provocada pelo conjunto estético de vocábulos, dos jogos estabelecidos por meio deles. Portanto a literatura, nesse sentido, é a arte capaz de despertar o prazer estético através das palavras. Roland Barthes conceitua literatura da seguinte maneira:

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso, portanto, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. (BARTHES, 2011, p.15)

A literatura, então, é a manifestação do aflorar da palavra no texto para o deleite do emissor e do receptor. Além disso, ela permite o intercâmbio entre real e imaginário através da linguagem estética, o que auxilia na compreensão do sujeito enquanto indivíduo e enquanto ser social. Dessa maneira, manifesta caráter de testemunho de uma determinada realidade.

Durante muito tempo, a literatura foi considerada somente como uma arte integrante da cultura erudita. Apta apenas a manifestar grandes feitos e atos heroicos. Digna de ser considerada como sublime e solene, destinada à parte privilegiada da sociedade. Entretanto, uma vez que essa arte se compromete a dialogar com a realidade, foi necessário ampliar seu sentido e contemplar também as produções

populares. O filósofo Paulo Freire esclarece a questão considerando que “cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular” (FREIRE, 1980, p. 109).

Seguindo a mesma lógica, não é necessário sequer haver escrita para que haja produtos literários: um exemplo disso são as rodas de contações de histórias que, através da literatura na modalidade oral, remontam experiências, transmitem ensinamentos, representam culturas, promovem o prazer. Fazer literatura, então, é também se colocar como indivíduo integrante de uma sociedade e nela atuante e ainda é promover a valorização de um povo e de seus costumes através de um patrimônio cultural: a obra literária.

No livro *Literatura e sociedade*, Antonio Candido (2006) estabelece relações entre a literatura e o contexto social. Segundo o autor, para compreender uma obra literária em sua integralidade, é preciso antes compreender o contexto histórico de sua composição. Nessa perspectiva, seria impossível dissociar a influência que a sociedade exerce sobre uma obra da influência que a obra exerce sobre a sociedade. Candido defende que é preciso, ao ler e interpretar uma obra, buscar a inserção social; ou seja, estabelecer um intercâmbio entre estruturas sociais e artísticas. Portanto, para que haja entendimento integral da obra, é preciso associar essas perspectivas. Assim, apresenta-se um dilema da crítica literária: analisar os aspectos internos de uma obra – relacionados à sua estrutura –, considerando também aspectos externos – referentes ao contexto social de produção. O autor coloca a questão da seguinte maneira:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que serve de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético) (CANDIDO, 2006, p.14 -15).

Assim, o escritor, a partir de suas experiências em um determinado contexto, espelha-se na realidade e a recria através das linguagens e compartilha sua criação com o leitor, que, por sua vez, combina o objeto lido com sua vivência e o ressignifica.

Logo, a literatura também carrega particularidades discursivas, porquanto tem em si a função de promover interações entre autor e leitor em um jogo dialético de significações. Dessa maneira, estabelece-se um pacto entre autor e leitor, bem como entre suas respectivas interpretações e reflexões da realidade e do imaginário.

Umberto Eco (2019), no livro *Seis passeios pelo bosque da ficção*, rememora os conceitos de leitor-modelo e autor-modelo. Para o filósofo, o leitor-modelo não é apenas um colaborador na produção de sentido do objeto literário, mas também da re-criação das obras. O autor-modelo, por sua vez, precisa ser capaz de fomentar o imaginário do leitor para que esse possa apresentar produtos físicos. Trata-se, pois, de um recurso do texto com propensão para promover interligações semânticas a fim de instigar a criação de um novo objeto. Essas possibilidades, embora sejam inúmeras, não são infinitas. Cabe, portanto, ao autor-modelo estabelecer o limite da liberdade no jogo de co-criação atribuído ao leitor-modelo. Sendo assim, o leitor-modelo é também uma construção do autor-modelo.

Por meio dessa relação entre emissor e receptor, apresentam-se as multiplicidades de associações que se coadunam com a liberdade de interpretação que a obra literária concede. Além disso, os jogos significativos são capazes de acionar ou provocar emoções relacionando a obra literária às experiências pregressas. Essas emoções, quando associadas ao pensamento crítico, carregam potencial para estimular a intervenção do sujeito na comunidade em que se insere.

Por isso, outro aspecto da literatura a ser considerado é sua atribuição política: uma vez que ela induz ao questionamento das realidades e estimula a reflexão acerca do universo, encoraja o leitor a intervir no meio social e a transformar contextos. Nesse aspecto, a literatura pode ser reconhecida como instrumento de cidadania, porque amplia as possibilidades de se contestarem ideologias já cristalizadas pelo senso comum. Assim, por meio de uma arte conscientizadora, estabelecem-se processos dinâmicos de modificação do indivíduo e do mundo.

Se por esse ângulo a literatura coopera para mudanças nas estruturas sociais; paradoxalmente, a arte da palavra também corrobora a manutenção de patrimônios culturais. Por meio da literatura, constrói-se a identidade de um povo, preservam-se suas tradições e compõe-se seu imaginário coletivo.

Eco (2019, p.137) elucida sobre a capacidade de os textos ficcionais nos remeterem tanto a uma memória individual quanto a uma memória coletiva, segundo as quais nos tornamos “testemunhas de experiências passadas”. Segundo o autor,

partilhamos das memórias coletivas por meio das histórias de nossos antepassados e as utilizamos como instrumentos de compreensão e reconstrução do mundo. Os textos literários, pois, não auxiliam apenas na conservação do legado de determinada civilização, mas também contribuem para sua evolução na medida em que estruturam experiências progressas.

Para Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (1992, p. 364 e 365), algumas obras são repletas de conteúdos culturais que perpassam os séculos rompendo as fronteiras de seu tempo. Essas obras teriam a faculdade de oferecer aos leitores de épocas futuras fenômenos de sentido “que podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta, na cultura das épocas posteriores”.

Portanto, ao refletir sobre as realidades e as mazelas de uma comunidade, a literatura convida ao pensamento, à resignificação de situações cotidianas e à evolução dos indivíduos. A arte, nesse contexto, assume atribuições de objeto de denúncia social. Conseqüentemente, encoraja o sujeito envolvido nesse processo a amadurecer e proceder em consonância com ações direcionadas a novas realidades. Um exemplo disso é a escrita de Monteiro Lobato. O autor renomado é de grande importância para a literatura brasileira e é senso comum considerá-lo como representante da nossa cultura. Desde a publicação das suas obras, quase todas as crianças brasileiras já se deliciaram com as aventuras do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* em suas diversas adaptações. Sua influência na literatura brasileira posterior é inegável, uma vez que essas histórias integram nosso imaginário e nossa memória afetiva.

Apesar disso, nos últimos anos, sua obra tem sido alvo de debates. Muitas contestações estão sendo feitas acerca da utilização de determinados discursos e vocábulos que, na década de 1920, eram considerados aceitáveis, mas que, para a sociedade brasileira atual, podem ser entendidos como não apropriados ao público infanto-juvenil. O autor, por exemplo, no livro *Caçadas de Pedrinho* inicia o conflito descrevendo a caçada da turma do sítio a uma onça:

Apanharam as armas e se arrojaram contra a fera com verdadeira fúria. Narizinho esfregou-lhe a faca no lombo, como se a onça fosse pão e ela quisesse tirar uma fatia. O Visconde conseguiu, depois de várias tentativas, enterrar-lhe no peito o seu sabre de arco de barril. Emília fez o mesmo com o espeto de assar frango. Pedrinho maceteou-lhe o crânio com a coronha de sua espingarda. Até Rabicó

perdeu o medo e, depois de carregar de novo o canhão, deu-lhe um bom tiro à queima roupa. (LOBATO,1990, p.13)

A história tem um tom de fábula e aventura e encanta por seu caráter dinâmico e audacioso que são atemporais. Entretanto, demonstra valores do passado quando exalta a coragem de enfrentar um animal selvagem tão perigoso como uma onça. Por isso, quando confrontada com os valores atuais, causa estranhamento tanto no que se refere à violência atribuída a personagens infantis – que manuseiam armas –, quanto ao fato de se caçar e matar uma onça – animal ameaçado de extinção.

Ademais, há a polêmica no que se refere ao tratamento dado à tia Nastácia. Os vocábulos utilizados para fazer alusão à personagem negra despertam, em alguns leitores, a necessidade de questionar dimensões e valores éticos. No mesmo livro encontra-se, entre outras, a passagem:

Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros (LOBATO, 1990, p. 45).

A menção à personagem negra por meio da expressão “macaca de carvão” é atualmente considerada politicamente incorreta, causando repugnância por representar, no entendimento de alguns, agressão a toda uma etnia. Por causa do uso de expressões como essa, houve, para além das discussões, um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2010, que passou a recomendar a contextualização histórica das obras literárias abordadas na escola. Porquanto, em obras como essa, a história não é apenas parte do cenário em que se encontram as personagens, mas é também uma dimensão viva da sociedade representada.

Se Monteiro Lobato proferia ou não discurso racista em suas obras ou se sua abordagem – em alguns momentos – não é considerada adequada ao universo infantil, ou ainda se o autor utilizava essa retórica justamente com a finalidade de provocar os leitores, não é intuito deste trabalho demonstrar. Contudo, o fato de a sociedade prover debates sobre suas obras já demonstra o caráter político da literatura. Essa arte carrega em si uma dimensão ética, logo tem potencial para, concomitantemente, conservar o patrimônio cultural e provocar reflexões e questionamentos que, em algum momento, culminam em mudanças sociais.

Sendo assim, a literatura é um fenômeno dinâmico e social que traduz a

identidade de uma determinada nação, refletindo os diversos aspectos culturais que a circundam. Ela ainda carrega propriedades para encorajar o pensamento e provocar transformações. Nesse sentido, é um instrumento de autoconhecimento, pois a literatura é a arte que lê os universos, modifica-os e os transcreve através de uma fruição estética que embeleza a vida por meio do deleite da palavra. De acordo com essa perspectiva, Tzvetan Todorov (2010), através da obra *Literatura em perigo* esclarece:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TÓDOROV, 2010, p.32).

Por apresentar tantas nuances, compreender esse fenômeno e participar dele de maneira consciente não são habilidades que se adquirem de maneira instantânea, pelo contrário: elas carecem de serem estimuladas, precisam ser cultivadas. Por isso, é importante debater a educação para a literatura. Assim, no ambiente escolar, destinar momentos de leitura e também de escrita literária em que o estudante possa desenvolver a compreensão, o reconhecimento e a exteriorização de sua essência é uma prática de formação social e cidadã. Os Parâmetros Curriculares Nacionais alertam para complexidade do texto literário:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p.26).

As características essenciais ao homem como os exercícios de reflexão sobre a vida, também o aprimoramento da capacidade de expressão e o enriquecimento do senso estético, vinculados à percepção do homem e do mundo, Antonio Candido (1988) denomina de caráter humanizador da literatura.

Para o autor, a literatura é instrumento impulsionador da progressão das diversas aprendizagens, do tratamento dos sentimentos, da habilidade de lidar com o próximo e de resolver problemas. Em consonância com essa abordagem

humanizadora, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - recomenda que se desenvolva através do ensino de literatura a habilidade de

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p.85).

Portanto, o que se defende é a democratização dos processos de formação. Não é o ensino de literatura absorvido apenas por aspectos internos de textos ficcionais e movimentos literários. Também não se pretende usar as obras como pretexto para aquisição ou aprimoramento de habilidades linguísticas; embora se considere que a imersão em textos de uma língua colabora muito para o alargamento de competências relacionadas ao aprendizado e ao uso da linguagem.

Tampouco se deseja privilegiar o ensino que visa treinar técnicas de interpretações cristalizadas de estratégias ficcionais. Essa abordagem deturpa o papel da literatura de ampliar a imaginação através da liberdade de significação da realidade. Ademais, inibe práticas de pensamento contestador, uma vez que concebe a obra literária como um espaço fechado em seu sentido único.

É necessário, pois, um olhar que ultrapasse a forma, as escolas artísticas e os períodos estéticos. Todorov (2010) aponta para os desafios do ensino da literatura enquanto disciplina escolar. Para o autor, “os estudos literários têm como objetivo primeiro de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem” (TODOROV, 2010, p.26). Ainda nessa perspectiva, Todorov propõe os seguintes questionamentos:

ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo? Quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2010, p. 27).

Dessa maneira, o autor intenciona que se esclareçam e se delimitem os objetivos do ensino da literatura enquanto objeto escolar, para que seja possível refletir sobre as abordagens e as condições adequadas a serem adotadas. O autor aponta para uma crise no ensino da disciplina – que muitas vezes se detém, ainda

hoje, em conceitos formalistas relacionados à estrutura interior da obra e desconsidera aspectos exteriores a ela.

Graça Paulino e Rildo Cosson, no artigo “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (2009, p.67), apresentam como proposta para o ensino de literatura o conceito de letramento literário que tem sido subsídio para vários estudos sobre a formação de leitores de literatura. Consoante os pesquisadores, esse “é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Nessa vertente, o letramento literário é um acontecimento vivo e dinâmico, uma vez que se pressupõem estratégias para a construção gradual de um repertório textual atrelado ao emprego de aspectos linguísticos. Nada impede que ele seja trabalhado em diversas instituições da sociedade como a família ou a igreja; entretanto, é importante entender que o desenvolvimento do letramento literário é função da escola, já que esta deve elaborar estratégias para outorgar a experimentação do imaginário.

Cosson, no livro *Letramento literário* (2009, p.17), defende a ampliação do ensino da literatura, além de ratificar sua abordagem enquanto objeto social e seu caráter essencial na formação da identidade do sujeito. Ele propõe um alargamento no conceito de leitura, como parte de um processo.

Sendo assim, a literatura é capaz de promover o encorajamento aos questionamentos de valores e à expressão do mundo de acordo com as perspectivas do sujeito. Nessa ótica, a disciplina tem por objeto não apenas as experiências acabadas – possibilitando a reflexão do sujeito em relação ao seu passado e ao seu presente -, mas também vislumbra as oportunidades de experiências vindouras. Logo, a relação estabelecida com os saberes não é fixa, pode ser elaborada diversas vezes na medida em que se rompem os limites de acordo com as vivências.

No mesmo contexto, o autor propõe uma sequência básica com o objetivo de promover o letramento literário. Apresenta uma proposta pedagógica dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, fornece estrutura para atividades de intervenção em sala de aula. Ele caracteriza essa abordagem da seguinte maneira:

O caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de literatura em sequências exemplares [...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico (COSSON, 2009, p. 48).

Segundo Cosson, a motivação é a atividade inicial. Nesse momento, será ajustado um pacto com os estudantes para garantir o sucesso das próximas etapas, uma vez que é a oportunidade de se colocarem os posicionamentos e de se estabelecer a confiança necessária para o andamento do processo.

Na etapa de introdução, são apresentadas as obras aos estudantes: é um trabalho de reconhecimento. É possível iniciar a introdução com uma sondagem acerca de conhecimentos prévios, elementos como autor e contexto da obra também são passíveis de serem explorados, tudo a fim de que se crie uma identificação com a obra a ser lida.

Como terceira parte do processo tem-se a leitura. Essa atividade apresenta algumas variações a serem observadas de acordo com a prática pedagógica pretendida. Entre os diversos tipos de leitura estão: leitura silenciosa, leitura coletiva, leitura feita pela professora, leitura através de vídeos... Uma mesma obra pode acolher mais de uma dessas categorias de leitura; entretanto, Cosson propõe que sejam feitos, entre elas, intervalos com a finalidade de auxiliar a interpretação. Essa prática pode contemplar, por exemplo, o contato com textos menores e relacionados ao texto principal, o que pode permitir exercícios de associações.

A última etapa proposta na sequência básica é a interpretação. Essa atividade pressupõe a análise da obra nas perspectivas estéticas, estruturais e temáticas. Nesse momento são aprimoradas habilidades críticas de interpretação, por isso ele se divide em duas partes: a interpretação interna, referente a aspectos intrínsecos ao texto, e a interpretação externa, referente a posicionamentos e analogias propiciados a partir do contato com a obra literária.

Assim, a Literatura se traduz também como disciplina escolar que tem como objetivo não apenas a análise da obra literária. A abordagem da disciplina neste trabalho está, principalmente, na experiência estética e nos efeitos produzidos por ela. Dessa maneira, o ensino de literatura prevê exercícios subjetivos de sensibilidade e contemplação do objeto, uma vez que ele induz à compreensão da complexidade do mundo e nos auxilia a reconhecermo-nos como integrantes de uma sociedade.

Por isso, essa disciplina tem potencial de formar leitores literários para além dos muros das escolas. Eternos estudantes que buscam nos jogos de linguagem o prazer e, algumas vezes, a angústia de identificar uma parcela de realidade em meio à ficção; bem como uma parcela de ficção em meio à realidade. Esse intercâmbio entre imaginário e real é também uma espécie de combustível que nos auxilia e

encoraja na expressão das emoções através da fruição estética. Dessa forma, estará aberto o caminho para a apropriação das diversas culturas, para a ampliação da consciência e para a formação de identidades literárias.

1.2 Uma porção de poesia

Definir poesia não é tarefa fácil. Na Grécia antiga, literatura e poesia compartilhavam conceitos coincidentes e tinham a finalidade de divertir e entreter as pessoas no período entre uma guerra e outra. Nessa época, havia profissionais cuja função era declamar a palavra, especialmente para a aristocracia local. Talvez daí venha a tamanha importância dos poemas épicos para a sociedade grega, eles representam a identidade cultural de um povo, seus costumes e valores.

Há muitos trabalhos acadêmicos que abordam essa arte, no entanto conceitos concretos e fechados são escassos. Ainda assim, embora, vezes incontáveis, faltem palavras e fórmulas para conceituá-la, quase todas as pessoas afirmam conhecer poesia ou, pelo menos, saber do que se trata. Isso acontece porque, mais importante que estabelecer rótulos, é interessante sentir a poesia em seu caráter intuitivo, mergulhar em seu universo e se envolver com sua capacidade de emocionar e encantar.

Todorov (2010, p.46), ao falar de poesia, recorre às definições da teoria clássica. Segundo o autor, ainda que algumas classificações de civilizações antigas já tenham perdido sentido e aplicações na sociedade atual, é comum que se recorram a elas repetidamente para obter algum embasamento teórico. Ele apresenta o pensamento de Aristóteles, para quem a poesia representava a arte de imitar a natureza. Também cita a poesia segundo Horácio, a qual, para ele, tinha como objetivo agradar e instruir.

A colocação do autor aborda a poesia não apenas do ponto de vista do texto, mas também inclui a perspectiva dos sujeitos: o poeta e o leitor de poesia. O primeiro precisa ser um leitor das realidades com aptidão para traduzi-las em linguagens poéticas. Já o segundo tem como labor a busca pelo prazer na leitura dessas realidades e na conexão entre elas e sua própria existência.

Um poeta, normalmente, não se inquieta com definições teóricas estereotipadas, contudo utiliza todos os discursos disponíveis e assume todas as

vozes possíveis para proferir seu voo de liberdade, seu fazer poético. Conforme Hélder Pinheiro, no livro *Poesia na sala de aula* (2007, p.22), “Para o poeta, a função essencial da poesia está em que possamos nos assegurar de que essa poesia nos dê prazer.”

Seguindo essa lógica, o poeta ocupa um lugar privilegiado, uma vez que está habilitado para ousar, utilizar recursos linguísticos e estéticos, exercitando seu direito de manifestação cultural e pessoal através das diversas linguagens para exibir universos de maneiras espontâneas. E vai além: contribui na ampliação de consciências e na apuração de sentimentos e emoções.

Entretanto, ainda que se pondere que o fazer poético não está, necessariamente, atrelado a discursos acadêmicos, conceitos teóricos ou classificações, antes de iniciar quaisquer considerações, para fins didáticos, neste trabalho, é preciso delimitar os aspectos e os sentidos a serem privilegiados no uso das palavras “poema” e “poesia”. É necessário estabelecer os referenciais utilizados e a abrangência das acepções dessas palavras que podem extrapolar abundantes significados.

Será considerado o poema como referente a uma unidade de texto que, como material artístico, possui características que lhe são próprias e específicas. O poema se manifesta de maneira concreta através da fruição de produtos artísticos e segue determinados parâmetros relativamente estáveis que o definem, inclusive, como um gênero textual. O poema, portanto, é identificado por sua forma, ou seja, é um gênero estético organizado em versos. Norma Goldstein, no livro *Versos, sons e ritmos* afirma:

Como toda obra de arte, o poema tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias. Ao analisar um poema, é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório. Nunca se pode perder de vista a unidade de texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica estabelecida (GOLDSTEIN, 2000, p. 5).

A poesia, por outro lado, não se encaixa em classificações ou rotulações e possui como finalidade a expressão pessoal através do compromisso com a beleza e com a crítica. Aristóteles elucida a ideia de “poietké” em que a poesia era compreendida como “arte poética”. O filósofo estende, inclusive, o conceito de arte, que para ele inclui todas as produções que não são engenhos naturais: isto é, manuais, industriais ou espirituais.

Sendo assim, é possível encontrar poesia não apenas em textos, como também em pinturas, músicas, danças, fotografias, e outras manifestações artísticas. Aristóteles chamava a dança, a literatura, a música e a pintura de artes miméticas, ou seja, atividades artísticas que tinham como objetivo a expressão através da imitação e da recriação da realidade.

A poesia, portanto, é a arte em seu sentido amplo e abstrato; ela está relacionada à visão estética que se estabelece na relação entre o homem- sujeito e o mundo. A poesia supera formatos convencionais de expressão e promove o prazer da experimentação de novas reflexões sobre a vida. No livro *A poesia lírica*, Salette de Almeida Cara elucida:

Aristóteles (384 – 322 a.C.), vindo da periferia da Macedônia, torna-se professor de Alexandre, o Grande. Tentando compreender as obras de arte de sua época, fala aos alunos sobre “poietke”, termo onde a própria ideia de poesia era compreendida como “arte poética”. A palavra arte (“tekne”), por sua vez, também tinha sentido bem mais amplo, incluindo qualquer tipo de produção que não fosse um “engenho natural” – manual, industrial ou espiritual. À dança, à literatura, à pintura, à música, e à pintura Aristóteles chamava “artes miméticas” (CARA,1985, p. 9).

Dessa maneira, fica compreendido que a necessidade de se delimitar diferenças entre poema e poesia permeia o estudo da arte desde tempos remotos. Por isso, é importante esclarecer que, neste trabalho, os conceitos de poema e de poesia serão considerados não apenas com seus sentidos próprios e independentes, mas também e, principalmente, como interligados e complementares.

Logo, poema e poesia representam partes contingentes; a primeira relacionada à forma, a segunda relacionada à função. Essas partes se fundem em um todo com a finalidade de concretizarem sua atribuição social de representar e transformar a realidade através do texto poético. Assim elucida Octavio Paz no capítulo “Poesia e poema” do livro *O arco e a lira*,

Nem todo poema – ou para ser exato, nem toda obra construída de acordo com as leis do metro - contém poesia. Mas essas obras métricas são verdadeiros poemas ou são artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, e sim uma obra literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. Quando a poesia se

dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de uma coisa radicalmente diferente: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola em um produto humano: quadro, canção tragédia. O poético é poesia em estado amorfo: o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia se deixamos de conceber por este último como forma capaz de ser preenchida com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas ponto de encontro entre a poesia e o homem (Paz, 2012, p.22).

Portanto, na visão do autor, o poema é obra, é criação original e única de um poeta que por sua vez é condutor, conscientemente ou não, capaz de iniciar direcionamentos de caminhos para a apreciação poética. Dessa forma, o poema poderá ser recriado através das diversas leituras provenientes de experiências diversificadas. Nesse momento, em que o texto poético dialoga com realidades, alterna visões de autor e leitor, há o surgimento da poesia, o poema renuncia seu aspecto de texto literário e assume sua função poética. Poesia, seguindo essa vertente, está relacionada ao contexto social e à manifestação consciente do sentimento humano.

Dessa maneira, será considerado, nesta dissertação, poema como uma das possíveis e, talvez, incontáveis maneiras de se materializar a poesia. Essa materialização acontece através da utilização dos recursos e escolhas de expressões verbais. O poema explora a linguagem para extrair dela valores semânticos, sintáticos e sonoros que proporcionam a identificação de indivíduos em determinada sociedade. Ainda segundo Paz,

No poema a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõe a prosa e a fala cotidiana. A reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e plásticos tanto como os valores significativos (PAZ, 2012, p 33).

O poema, nesse aspecto, é passível de ser considerado como a arte de evidenciar a palavra, uma vez que extrai dela a essência necessária para concretizar um pensamento ou um sentimento. Nesse contexto, o poeta trabalha sua habilidade para encontrar a poesia por meio da escolha de linguagens. Zumthor esclarece no livro *Perfórmance, recepção, leitura* “ideia de poesia, [...] é para mim a de uma arte da

linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas” (ZUMTHOR, 2002, p. 12).

Então, no poema, os recursos da língua (como os jogos de palavras, o ritmo, as imagens, as alegorias, os símbolos, as descrições, as articulações semânticas e sintáticas, as figuras de linguagem) são instrumentos na produção e reprodução de experiências simbólicas, uma vez que a própria linguagem pode ser considerada como um sistema de símbolos. Esses componentes isolados pouco representam, entretanto na medida em que são combinados – em intercâmbios óbvios e, especialmente, em relações inusitadas –, tornam-se os responsáveis pelo sentido do poema como unidade. Segundo Antonio Candido em *O estudo analítico do poema*,

Raramente o poema é feito apenas com um ou outro destes ingredientes polares, e na sequência dos versos somos capazes de notar a gradação que os separa. Muitas vezes, o elemento simbólico não está na peculiaridade das palavras, ou na sequência de imagens, mas no efeito final do poema tomado em bloco. E em tudo observamos a capacidade peculiar de sentir e manipular palavras (CANDIDO, 1996, p. 65).

Dessa maneira, o poeta imprime a poesia na sua criação poética – o poema – para que se conclua sua representação da realidade, e, ao compartilhá-la, permite que novas experiências e representações se formem. Isso significa dizer que o mero ato de apresentar a forma poética e suas características intrínsecas não é fundamento suficiente para definir o caráter poético de um texto. A poeticidade será alcançada através da visão subjetiva da percepção consciente do texto poético. Consoante Jakobson,

Falamos em poesia quando, numa obra literária, aparece a poeticidade, uma função poética de um alcance decisivo. Mas como se manifesta a poeticidade? A palavra é então experimentada como palavra e não como simples substituto do objeto nomeado, nem como explosão de emoção. As palavras e sua sintaxe, sua significação, sua forma externa e interna não são então indícios indiferentes da realidade, mas possuem o seu peso e o seu próprio valor (JAKOBSON, 1978, p. 77).

A poesia, então, está presente também na manifestação concreta dos recursos da palavra. O poema é uma forma de ritualizar e sistematizar a linguagem verbal. No gênero poético, o objetivo principal é a representação da realidade através do encantamento. Por isso, faz-se essencial a utilização dos elementos que ampliam a linguagem, exploram as conotações e ambiguidades, estendendo sentidos ou

formando imagens.

Consequentemente, em um poema, figuras de linguagem costumam se apresentar como grandes aliadas na criação artística, uma vez que proporcionam a percepção de sensações que estão diretamente relacionadas à experiência de cada indivíduo. As figuras de linguagem, assim, não apresentam uma ideia pronta e fechada, pelo contrário, difundem a ideia diluída em imagens que serão captadas de maneira livremente distinta pela percepção e pela imaginação de cada sujeito à medida que preenchem uma série de lacunas. Stalloni, no livro *Os gêneros literários* elucida:

A poesia, como as outras formas literárias, é uma arte mimética, cuja particularidade consiste em representar a realidade por vias oblíquas, através de figuras que são, principalmente comparações, metáforas, metonímias (STALLONI, 2001, p. 142).

Diante de tamanha beleza dos textos poéticos e de tantos benefícios elencados pela prática da leitura e escrita dessa arte, fica ainda o questionamento: por que a poesia não é um gênero privilegiado na atual sociedade? Talvez a resposta esteja relacionada a reflexões e complexidades entre os conceitos de poesia e poema. Quiçá haja a ideia de que essa arte deveria estar restrita a um grupo específico de artistas dotados de especial talento.

Nesse contexto, surge a concepção de que a poesia é algo sublime, transcendente, feita para ser lida, decorada e declamada apenas em ocasiões especiais. Quase todos temos lembranças infantis em que assistíamos a declamações de poesia ou apresentávamos textos poéticos em virtude de uma data solene: poesia para o dia das mães, por exemplo. Era o momento dicotômico de sermos protagonistas, sem, efetivamente, manifestarmos nossa capacidade de expressão. No geral, éramos treinados e obedecíamos a uma série de regras para demonstrar uma arte consagrada como bela.

Tal prática demonstra uma idiossincrasia peculiar, uma vez que, na sociedade atual, há a tendência ao não contentamento em simplesmente presenciar os fatos; precisa-se também falar, expressar-se e fazer fruir fontes de prazer estético, emotivo e intelectual. O filósofo Paulo Freire elucida que o sujeito tem como característica inerente o interagir com a realidade e nela fazer interferências. Segundo Freire:

[...] o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência,

senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo –o da História e o da Cultura (FREIRE, 1980, p. 41).

Os meios de comunicação, progressivamente, têm permitido essa interação. E mais, têm carecido dela. É através de *likes*, *deslikes* e comentários que a mídia atual se molda, se adéqua e se estabelece. Nesse aspecto, pode-se dizer que a figura do espectador passivo está, gradualmente, mais escassa, enquanto a figura do expectador, o qual está na expectativa, que fala, opina e se posiciona ganha cada vez mais espaço. Assim, organiza-se um universo expressivo no qual as diversas concepções ganham força e se renovam.

Todavia, no universo escolar, no que diz respeito à poesia, algumas vezes acontece o contrário: nem sempre há incentivos ao protagonismo da escrita ou da expressão dos pensamentos e sentimentos. Além disso, há momentos em que não há sequer estímulos à prática da leitura e do posicionamento crítico diante de textos poéticos. Há, ao contrário, a ilusão de ser a poesia objeto de conteúdo meramente de contemplação admirativa o que não permite espaço para sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, nessa perspectiva, a fruição poética seria uma habilidade nata, fruto de inspiração e não passiva de ser adquirida ou burilada.

O professor e pesquisador Hélder Pinheiro (2007, p. 17) denuncia que de todos os gêneros textuais o poema é o menos privilegiado na escola. Ele discute o distanciamento entre os gêneros poéticos e a formação escolar e apresenta conjunturas nas quais a poesia acaba assumindo um papel marginal no cotidiano didático e pedagógico.

Na prática, a inclusão da poesia na sala de aula é tarefa que, segundo o próprio Pinheiro (2007), é complexa, e, portanto, merece cautela. Muitas vezes, a introdução do gênero acontece de forma fragmentada e esquemática, fundamentada apenas na análise dos aspectos formais da linguagem poética – métrica, rima, estrofe, figuras retóricas –. Não raro essa abordagem do ensino de poesia acaba por cercear o interesse pela leitura e, ainda mais, pela atividade criativa que é a escrita de poesia.

Nesse sentido, nota-se uma inversão de valores. Na escola, costuma-se priorizar o ensino da “metapoesia”, ou seja, focar o olhar nos aspectos internos da obra, no ensino da teoria da poesia ou de reflexões prontas, ou ainda privilegiar a

contextualização do texto em seu momento histórico ou classificação da poesia em um movimento literário. Essas práticas possuem, claro, sua serventia; entretanto também interessa a primazia da leitura e da produção: a prática da experiência literária na perspectiva do leitor/escritor de arte.

Pinheiro enfatiza a importância de se vencerem dificuldades e se encontrarem alternativas para trabalhar o gênero. Uma das propostas apresentadas pelo autor é explorar o interesse dos adolescentes por experiências afetivas pela expressão dos sentimentos e das emoções. Dessa maneira, seria possível explorar novos acontecimentos da vida cotidiana através da poesia.

Antes disso, contudo, é necessário que se conscientize de que a poesia não pode ser assinalada como privilégio de poucos, mas sim como um direito de expressão criativa e apreciação estética e prazerosa. Portanto, ampliar o ensino de poesia acarretaria a expansão de habilidades de leitura das múltiplas realidades através de relações intertextuais estabelecidas entre o imaginário e o real.

Ademais, a poesia é também uma forma de se comunicar e se relacionar, através do envolvimento entre escritores e leitores na construção de significados compartilhados. Assim, o poema apresenta seu caráter discursivo no qual existe expressão de maneira dinâmica e criativa por meio da interação entre emissor e receptor. Para Paz (2012):

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição [...] o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. (PAZ, 2012, p.33).

Logo, o ensino de poesia auxilia no desenvolvimento de habilidades discursivas, uma vez que considera a interação entre um emissor e um receptor. Há que se ponderar ainda que o intercâmbio entre essas pessoas discursivas não prevê papéis estaticamente definidos. Dessa forma, o receptor não se encarrega apenas de receber um produto pronto, mas também participa do processo de criação. Da mesma maneira o emissor não entrega ao leitor um objeto acabado. Assim se estabelece entre as duas pessoas do discurso um jogo de possibilidades de significações.

Sorrenti (2009, p.52) afirma que a poesia deve ser acessível a todos os estudantes, entretanto alerta para a necessidade de o professor mediador examinar as produções com equilíbrio: não supervalorizar nem tampouco desvalorizar as

tentativas de criação. É essencial, então, mediar o encantamento pelos gêneros poéticos e construir estratégias para a apropriação dessa prática de liberdade. A autora sugere algumas práticas didáticas de poesia para o público adolescente na escola:

- Apresentar à turma poemas de que realmente gosta;
- Treinar em classe a leitura do poema com a expressão que ele desperta: lirismo, humor, alegria, melancolia, indignação...
- Ler vários poemas e pedir aos jovens que façam uma apreciação;
- Pedir que os alunos comparem poemas que tenham assuntos semelhantes e comparem textos poéticos em prosa e em verso;
- Musicalizar poemas e estudar em classe canções da música popular brasileira;
- Procurar ver [...] no poema os “não ditos”, as ambiguidades;
- Analisar a importância da disposição gráfica do poema;
- Transformar textos em prosa poética em poemas;
- Propor a leitura dos clássicos: Drummond, Bandeira, João Cabral, Cecília, Quintana, por exemplo, pedindo que a turma selecione alguns poemas de que gostaram muito;
- Promover saraus poéticos;
- Sugerir a reescrita de poemas;
- Valorizar nos textos produzidos pelos alunos seus achados poéticos, ou seja, as imagens bonitas e originais que empregaram;
- Sugerir que o jovem produza textos sobre o cotidiano (vida escolar, vida familiar e social, sentimentos e expectativas);
- Selecionar poemas para a adolescência em livros publicados para crianças e para adultos, fazendo-o com a participação dos alunos e, em seguida, elaborar uma bela antologia com os textos selecionados (SORRENTI, 2009, p. 33-34).

As práticas exibidas por Sorrenti em muito dialogam com as quatro fases da sequência básica exposta por Cosson na proposta do letramento literário. Porquanto, a partir de uma motivação inicial que pode ser, por exemplo, a seleção de poemas que interessem os adolescentes, introduzem-se obras literárias e se proporcionam momentos variados de leitura com o objetivo de apreciação. Acrescenta-se a esse processo a interpretação dos textos analisando-se seus aspectos internos e externos, bem como sua relação com o mundo real e ficcional. Consequentemente, promove-se o encorajamento para a escrita. Assim, Sorrenti apresenta atividades que bem representam, embora não esgotem, as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação de Cosson.

Portanto, o que se defende é o investimento em um percurso de letramento literário com os gêneros poéticos que garanta direitos de aprendizagens, no qual as práticas pedagógicas sejam ressignificadas. A trajetória de formação será efetiva

apenas quando o estudante estiver apto a encontrar um acervo a que possa chamar de “pessoal” e dele se apropriar para desfrutar e intervir– transformando realidades – com criticidade nos meios culturais em que atua. Dessa maneira, também, estarão em construção as identidades literárias.

1.3 Aldravia – em vias de abrir portas

No ano 2000, iniciou-se o movimento artístico aldravista que empreendeu estudos sistemáticos sobre literatura. Cinco poetas residentes na cidade mineira de Mariana (Andreia Donadon Leal, J. B. Donadon-Leal, Gabriel Bicalho, J. S. Ferreira e Hebe Rôla) criaram, após proposta do poeta Gabriel Bicalho, o Jornal Aldrava Cultural e a Associação Aldrava Letras e Artes que apresentavam um projeto de convivência entre seus membros para difusão da arte, em especial, a literatura.

Em 2010, o grupo propôs uma nova forma de fazer poesia, a aldravia. O intuito era “... não desconhecer a realidade embrenhada na pele nacional, mas acrescentar ternura na forma de exposição dessa realidade.” (J. B. Donadon- Leal, 2018, p.78).

O movimento apresenta conteúdo cultural e social e se manifesta através das artes musicais, plásticas e, especialmente, literárias. Segundo seus idealizadores, o movimento objetiva ampliar a leitura e a escrita de poesia em diversos ambientes que abrangem desde escolas até rodas de conversas informais. Além de promover eventos em que haja espaço para manifestações do gênero textual. Por isso, a aldravia ficou conhecida também como a “literatura do sujeito” na qual, segundo J. B. Donadon-Leal, todos podem experimentar o fazer poético, tornando-se escritores, uma vez que não há certo ou errado – não há juízo de valor. Logo, é uma forma democrática de leitura e de escrita.

Dessa forma, o movimento aldravista considera o papel social da literatura, e vê o poema não apenas como um texto dotado de conteúdo. A aldravia permite a exploração de sua forma e seus recursos, mas também impulsiona reflexão sobre a dinâmica coletiva e individual. O movimento intenta ser exemplo e incentivo àqueles que desejam não apenas desfrutar da leitura, mas também se aventurar pela escrita. É a perspectiva aldravista de dar a oportunidade da palavra a todos que a desejem, vendo aparecerem vozes nas letras de Minas.

O nome aldravia é um neologismo de Andreia Donadon Leal e deriva da palavra

“aldrava” que, por sua vez, consiste em um artefato utilizado nas casas antigas para bater às portas. Acrescenta-se à “aldrava” a palavra “via”, que traz uma alusão ao caminho percorrido com a poesia, tem-se “aldravia”. Assim, o verbete intenta ser a tradução da poesia que abre portas, amplia o universo dos significados e das interpretações. Souza Junior (2002), ao apresentar o livro de J. B. Donadon-Leal “*Aldravismo: a literatura do sujeito*”, diz:

Estranha palavra essa que remete em sua História étimo-semântica a uma ideia de aprisionamento, mas ao mesmo tempo de abertura e chamamento. Principalmente quando utilizada por um grupo de pessoas que, antes de qualquer coisa, estão preocupadas com a arte de utilizar a palavra para produzir ideias, beleza, renovação do pensamento (JUNIOR in: J.B. DONADON-LEAL, 2002, p.7 e 8).

Os poemas em aldravia são compostos por seis versos univoculares que integram uma única estrofe. As palavras-versos asseguram a abstração na medida em que dizem muito, pois são cheias de polissemias e proporcionam a formação de figuras sonoras e visuais aptas a retratarem fatos, estados, sentimentos e situações. A expertise do gênero é alcançar uma visão ampliada do texto, ou seja, obter muitos significados a partir da combinação inusitada de poucos significantes, conduzindo a textos leves e aparentemente simples, entretanto complexos em sua essência.

Cada verso deve ser iniciado com letra minúscula, salvo quando forem nomes próprios e não deve haver pontuação entre eles para que se assegurem mais possibilidades de leitura. Entretanto, quando houver necessidade de se enfatizar uma entonação, emoção ou pergunta, o uso da pontuação pode acontecer como uma solução original, da maneira que o escritor considerar adequada. Não se trata, portanto, de estabelecer fórmulas fechadas para o fazer poético, mas sim de instituir um caminho a ser seguido no processo de criação. Assim se observa nos três exemplares de Andreia Donadon Leal presentes no livro VII das aldravias *Eritis Sicut Dii* (2019, p. 37):

pobre
Alphonsus!
pobre-Alphonsus!
Ismália
nem
tchum!

na
saúde
na
doença
nem
morta!

coração
aldraviado
bebe
fraquejado
dorido
calado

Consoante se observa, não se trata de formular uma frase prosaica e sim de escrever poesia. Por isso, o intercâmbio entre os vocábulos, que isoladamente são marcados pela incompletude, deve estar repleto de musicalidade e ritmo, além do caráter estético. Dessa forma, são muito explorados recursos sonoros como onomatopeias, assonâncias e aliterações que garantem ao poema efeitos de contiguidade. A relação entre sons, pausas e silêncios interfere no caráter poético atribuído à linguagem, estando sua beleza pautada também na inobservância da métrica.

Não dissociado do estrato fônico, o poema aldravista explora o estrato ótico como recurso para se alcançar universos estendidos de sentido. Entretanto, antes de iniciar discussões acerca da expressão física do poema representada pela escrita, há que se considerar que essa é apenas uma das expressões em que se pode concretizar um texto. Significa dizer que a existência de um texto não depende de sua escrita, uma vez que ele pode ser objeto da expressão oral. A escrita, embora não seja essencial, carrega funções de grande relevância: uma delas está relacionada à conservação e à continuidade de repertórios literários. Outra, está na possibilidade do alargamento semântico da obra. No contexto da poesia aldravista, esse recurso é de grande valia.

O simples fato da limitação de palavras-versos carrega em si simbologias. São seis palavras que, para mim, podem significar o movimento repetido de segurar a aldrava, bater à porta e soltar. Assim, a dimensão visual provocada pela disposição das palavras ou ainda pela aplicação de novas plasticidades a vocábulos já consagrados assume finalidade estética, mas não se restringe a esse fim. No livro *Fenomenologia da obra literária*, a autora Maria Luiza Ramos (1974, p.69) elucida: “o elemento visual funciona como significante complementar, contribuindo como uma voz a mais na polifonia do conjunto”. Assim, observa-se nas três aldravias de Gabriel Bicalho (2019) em que as palavras-versos têm seus significados ampliados na medida em que se lê todo o poema:

der/
rub/
aram/
ár/
v/
ores!

ag/
ora
ora
teu
pai
chegou

Vênus
vê
no
cio/so
silêncio
: falo!

Por ser um gênero textual que explora a literatura sintética e, portanto, por possuir caráter dinâmico, a aldravia procura a leveza da linguagem e a expansão dos significados. Tal leveza coaduna-se com a tendência de se priorizarem discursos menores, ágeis, diligentes e imagéticos tão comuns na vida moderna quotidiana.

Bakhtin (1992) aponta para a utilização da língua a fim de atender às necessidades da sociedade. O autor ressalta que aspectos como o tempo e o espaço, além de fatores sócio históricos, instituem a criação de um determinado gênero que pertencerá a categorias relativamente estáveis. O novo gênero adequará a suas especificidades às correspondências que estabelece com determinados estilos. Segundo o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Portanto, um novo gênero poético e movimento literário surge a partir de necessidades específicas de expressão de uma sociedade, ampliando horizontes de expectativas que se desenvolveram previamente. Dessa maneira, a poesia aldravista se concebe no intuito de construir discursos que dialogam com as necessidades de um mundo novo, cada vez mais fluido e sintético; contudo, paradoxalmente polissêmico.

Nesse sentido, os meios digitais utilizados em grande volume na vida contemporânea, especialmente pelo público jovem, imprimem o ritmo acelerado na comunicação. Para prender a atenção do espectador é necessário apresentar produtos, cada vez mais, sintéticos, rápidos e leves. Entretanto, a leveza, a rapidez e a agilidade na linguagem não a tornam menos significativa, pelo contrário, corroboram para a ampliação dos sentidos.

Para Calvino (1990, p.22), “leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta”. Assim, a aldravia, ao selecionar vocábulos e estratégias linguísticas, permite que as palavras estabeleçam relações breves, fluidas e harmoniosas entre si, capazes de encantar o leitor e proporcionar sensação de suavidade.

No livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, Umberto Eco, embora se refira ao texto em prosa, faz algumas considerações sobre a capacidade da síntese de um

texto. Para o autor, cultivar a prolixidade da narrativa, muitas vezes, detém a escrita no supérfluo. Além disso, o ato de “demorar-se na escrita” está relacionado também à ideia equivocada de que um texto precisa ser longo para ser considerado erudito. Segundo o autor:

Concluí que a única função de tais descrições consiste em convencer os leitores de que estão lendo uma obra de arte, porque as pessoas em geral acreditam que a diferença entre literatura popular e literatura erudita reside no fato de que esta última é repleta de longas descrições, enquanto aquela primeira vai direto ao assunto (ECO, 2019, p. 73 e 74).

Dessa maneira, o movimento aldravista explora a estrutura minimalista, ou seja, compacta o mínimo de vocábulos possível – no máximo seis – a fim de proporcionar o máximo de possibilidades significativas. É um movimento de criação poética com ênfase na palavra que pode representar um universo. Para isso, os teóricos se valem da teoria de Ezra Pound que propõe no seu livro *ABC da Literatura* (2003) reflexões sobre arte e poesia. Consoante o autor “Literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2003, p.41).

Sobre a capacidade de concisão na expressão através da linguagem, o autor argumenta sobre a necessidade de ser eficiente:

A incompetência se manifesta no uso de palavras demasiadas. O primeiro e mais simples teste a que o leitor deve submeter o autor é verificar as palavras que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado ou que distraem do fator MAIS importante do significado em favor de fatores de menor importância (POUND, 2003, p. 64).

Em uma sociedade em que, progressivamente, espera-se que “menos” represente “mais”, o leitor e o escritor de aldravias têm como instrumentos de reflexão e interpretação seis palavras com perspectivas múltiplas de sentidos. Portanto, o gênero poético propõe que se use o mínimo de significantes para provocar, envolver e questionar o leitor, ampliando ao máximo as alternativas de significados. Dessa forma, cada signo abre portas para novas possibilidades, na medida em que dá direcionamentos e sugestões de significados, proporcionando sempre a oportunidade de reflexão sobre algo a mais, favorecendo, assim, processos de intertextos, ou seja, de concatenações de ideias e de formação de hipertextos.

Os poemas de aldravia trazem uma linguagem rápida em que o leitor não se coloca como um receptor passivo, mas é participante ativo da produção.

Conseqüentemente, o movimento aldravista atenta para as contribuições de autores que estudam a estética da recepção. Para essa teoria, a responsabilidade pela construção do sentido é não apenas do autor, mas também do leitor que se coloca como participante ativo, co-autor da obra literária. Hans Robert Jauss (1994), em seu livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*, convida a se considerar não apenas o texto, mas também a subjetividade produzida através dele.

a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (JAUSS, 1994, p.23).

Assim, a figura do leitor torna-se indispensável para o conhecimento estético – formulado a partir da leitura da obra e da comparação com outros textos – e para o conhecimento histórico – que gera uma cadeia de recepções em que as impressões dos primeiros leitores interferem na experiência dos leitores seguintes e a enriquecem.

Nesse aspecto, Zilberman (1989) apresenta duas categorias de leitores, essenciais, na concepção de Jauss. A primeira, relacionada ao horizonte de expectativas, a qual está associada a pressupostos históricos e sociais ou técnicos que possibilitarão um julgamento estético ou uma interpretação do texto. A partir de experiências pregressas individuais e coletivas, esse leitor integra um universo limitado de probabilidades de leituras cabíveis a determinadas situações.

A segunda categoria de leitor está relacionada à emancipação, a qual se relaciona à possibilidade de empreender novas percepções, sentidos e interpretação não apenas do texto, mas também do mundo em que habita. Uma vez que as habilidades de leitura foram acuradas, o universo de possibilidades de leitura se amplia tanto no ambiente ficcional quanto no ambiente real.

Assim, a autora define as duas categorias de leitor:

A de horizonte de expectativa, misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeitos alcançados pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade (ZILBERMAN, 1989, p.49)

Portanto, para a autora, o ato de recepção está relacionado a elementos históricos, sociais ou técnicos. Uma vez que a obra literária é um testemunho político e ideológico das estruturas sociais, o patrimônio literário será compreendido de acordo

com a experiência do leitor. Ademais, o ato de recepção será capaz de contribuir para a reformulação de valores pessoais e estéticos. Conseqüentemente, a literatura atua com o caráter de produzir efeitos, mudanças nos leitores e, portanto, na sociedade.

Nessa perspectiva, Zilberman (1989, p. 56) interpreta Jauss ao afirmar que “a arte contemporânea tem a finalidade de renovar a percepção e descobrir novos modos de experiência na realidade”. A partir dessas reflexões, surge a necessidade de encontrar diferentes modelos de arte que proporcionarão uma visão renovada e mais completa da realidade.

Em consonância com essas ideologias, os poetas aldravistas procuram valorizar as parcerias entre autores e leitores na construção da arte. Para isso, utilizam específicas construções de linguagem, jogos de significações e figuras de linguagem. Segundo J. B. Donadon-Leal,

Jogos de significação representam estratégias de ocultação de explícitos, para que o leitor seja parcialmente ativo na construção de significação de sentidos. Nos casos em que o produtor do texto é absolutamente claro na sua explanação, cabe ao leitor apenas a recepção passiva de algo construído pelo outro, com a incumbência política de apenas acatar ou não o que lhe é dado. Esse esquema de transporte explícito de informações não cabe no texto artístico. A arte é uma construção em parceria. A arte é atividade de ativação de conflitos nas memórias que armazenam conceitos. A arte provoca reavaliações. O texto que impõe uma interpretação é autoritário. A arte tem que ser democrática e se permitir interpretável (DONADON-LEAL, 2018, p. 44).

Assim, as figuras de linguagem de que faz uso a aldravia, a metáfora e, especialmente, a metonímia, permitem que as imagens produzam a formulação de sentidos múltiplos bem como a exploração da percepção. Segundo Calvino (1990 p.30), “Há invenções literárias que se impõem à memória mais pela sugestão verbal que pelas palavras.” Dessa forma, a aldravia se mostra como um recurso para estimular a criatividade e o senso crítico, promovendo a emoção e o encantamento, ademais esse gênero poético contribui para a ampliação dos conhecimentos sobre a língua.

Donadon-Leal afirma que o discurso e o sujeito múltiplo, seguidos da figura de linguagem metonímia, são a base fundadora do movimento aldravista. Nas palavras do autor:

O primeiro legado dos aldravistas foi a ideia de organização do mundo artístico, seja para produzi-lo, seja para compreendê-lo, a partir do

conceito de metonímia: porções constitutivas das coisas podem representá-las, muito bem, no mundo das significações. Essa percepção abre espaço para o enfrentamento à concepção prepotente das metáforas que trazem consigo arroubos de substituições totalitárias. Ao mesmo tempo, a poesia metonímica busca demonstrar que a poeticidade pode estar na simplicidade. A leitura da poesia não pode ser uma tortura em busca de significações. Sentidos têm que saltar da forma poética com a facilidade com que se captam os significados na fala cotidiana. Tortura não combina com poesia. A única dor tolerável na poesia é a do prazer (DONADON-LEAL, 2018, p. 257 e 258).

Portanto, para a concretização da sequência de atividades sugerida nesta dissertação, faz-se necessário aprofundar nas análises da metonímia, inovando um pouco a metodologia adotada pela maioria das instituições escolares com as quais tive contato. Atualmente, nas escolas, seu estudo, bem como de todas as outras figuras de linguagem, costuma ser feito de forma fragmentada e descontextualizada: através de frases soltas ou passagens textuais desconectadas, retiradas como exemplo. Esse tipo de abordagem, presente em grande parte dos livros didáticos adotados, normalmente, inibe o gosto pela poeticidade e afasta o protagonismo do estudante na sua trajetória de formação literária.

Em contrapartida, há relatos da exploração das metonímias contemplando a realidade que permeia o universo social, os papéis exercidos em cada cotidiano. Essa ressignificação da prática pedagógica comporta as elaborações estéticas e o prazer das experimentações. Assim, a metonímia permite uma interpretação do mundo muito rica e ampla na medida em que apresenta indícios e não significações em sentido denotativo, dessa forma abrange ilimitadas formas de ocorrências.

Nessa vertente, as contribuições de SABINO (2008) no artigo *O sentido do ensino da metáfora e da metonímia* serão de grande valia. A autora analisa de maneira crítica a percepção classificatória e normativa da metonímia tão trabalhada em grande parte das escolas e apresenta a ideia de que

a metonímia está presente não somente em linguagens verbais e em nossos pensamentos, ela transcende, está presente em múltiplas semioses da comunicação humana, em gestos, etc (SABINO 2008, p.360).

A metonímia, nessa perspectiva, não contribui apenas na interpretação e reflexão do mundo. Essa figura de linguagem afeta e é afetada pelo contexto social em que se desenvolve. Por esse aspecto, pode-se considerar a poesia aldravista

como a leitura de pedaços de instantes possíveis desenvolvidos através de criações coletivas e colaborativas das linguagens.

Andreia Donadon Leal (2014), em sua dissertação *Aldravismo: movimento mineiro do século XXI*, apresenta o recurso da utilização das metonímias nas Aldravias como pistas a serem exploradas e não como sentidos encerrados, fechados ou finalizados. A metonímia renuncia a significados autoritários e prioriza a relação democrática que se estabelece nas multiplicidades dos sentidos que se formam a partir das vivências de cada sujeito.

Goldstein classifica a metonímia como uma figura de contiguidade no livro *Versos, sons e ritmos*. Para a autora, essa é uma figura que pode implicar importantes efeitos semânticos em um poema, uma vez que “consiste em nomear um dos aspectos de uma representação global” (GOLDSTEIN, 2000, p. 77). Ela define

Metonímia: é o emprego de um termo por outro, numa relação de ordem: causa pelo efeito; sinal pela coisa significada; continente pelo conteúdo; possuidor pela coisa possuída (GOLDSTEIN, 2000, p. 66).

Ainda nesse sentido, Ramos (1974) discorre sobre a importância de considerar na obra literária uma estrutura própria em oposição a se adotarem sempre ideias pré-estabelecidas e estereotipadas. A autora destina um capítulo à linguagem figurada e esclarece conceitos de algumas figuras de estilo. Ela define metonímia como “um processo de formação de imagens de âmbito sintagmático” (RAMOS, 1974, p.124). Então, formula-se a condição de contiguidade entre um novo significante e o significante anterior que mantêm entre si ligações de sentido.

Jakobson (1975) também esclarece os conceitos de metáfora e metonímia.

A hierarquia instituída entre dois sentidos – um primário, central, próprio, independente do contexto; e o outro secundário, marginal, figurado, emprestado, ligado ao contexto – constitui um traço característico deste gênero de pares assimétricos. A metáfora (ou a metonímia) é a vinculação de um significante a um significado secundário associado por semelhança (ou por contiguidade) com o significado primário (JAKOBSON, 1975, p. 112-113).

Enquanto a metáfora tem a função de similaridade na aproximação de um termo a outro em determinado contexto, ou seja, de estabelecer uma relação de coordenação entre os elementos; a metonímia tem em si potencial para aproximar significados e ampliá-los em uma combinação de sentidos, constituindo uma relação de subordinação – que pode ser representada, por exemplo – através do recurso de

substituir a parte pelo todo. Para o autor, a metáfora apreende aspectos de similaridade (seleção e substituição) e a metonímia explora aspectos de contiguidade (combinação e contextura).

Em “Linguística e Comunicação”, Jakobson discorre sobre a similaridade e a contiguidade na interpretação da aplicação das metáforas e das metonímias na poesia:

Em poesia, não apenas a sequência fonológica, mas, de igual maneira, qualquer sequência de unidades semânticas, tende a construir uma equação. A similaridade superposta à contiguidade comunica à poesia sua radical essência simbólica, múltipla, polissêmica, belamente sugerida pela fórmula de Goethe, *Alles Vergänglichliche ist nur ein Gleichnis* (Tudo quanto seja transitório não passa de símbolo). Dito em termos mais técnicos: tudo quanto é transitório é um símile. Em poesia, onde a similaridade se superpõe à contiguidade, toda metonímia é ligeiramente metáfora e toda metáfora tem matiz metonímico (JAKOBSON, 1975, p. 149).

Portanto, a metonímia apresenta caráter de subsídio para compor mais a ambiguidade e a extensão do significado das expressões, uma vez que o resultado obtido pode conduzir o leitor a sentidos diversos ligados a um mesmo repertório linguístico semântico. Dessa maneira, essa figura de linguagem favorece o desencadeamento de *links* entre palavras, ideias e imagens.

No momento em que proporciona concatenação entre significante e significados, a metonímia se coloca como aliada no processo de *hiperlink*, ou seja, no processo de conexão entre ideias que se relacionam a partir de um ponto em comum. O *hiperlink* pressupõe que um signo ou uma concepção inicial estabelece vínculo com outros signos ou concepções, de maneira semelhante, a metonímia através de seu caráter de contiguidade, proporciona o acoplamento de significados. Consequentemente, nessa perspectiva, é possível considerar a metonímia como um recurso “hiperlinkístico”.

Segundo Ramos (1974), a linguagem poética possui o olhar observador do poeta ao codificar aquilo que imaginou atrelado ao olhar observador do leitor ao decodificar de acordo com sua leitura a partir de suas próprias experiências. Assim, mais uma vez, há o conceito de poesia provedora de pistas para compor possibilidades diversas de interpretação que dependem da vivência e da condição psicológica de cada leitor/escritor em consonância com o meio social em que vive.

Encarrega-se, portanto, a aldravia de proporcionar uma leitura da qual o

indivíduo se apropria, com a qual se identifica e pela qual se sente estimulado à ação criativa. No contexto escolar, essa perspectiva – na qual leitura e escrita se fundem – aponta para contribuições, inclusive na maneira de se apreenderem os sentidos da literatura, que tende a se revelar de maneira mais expandida. Segundo a abordagem de Colomer:

[...] a tradição escolar tratou a leitura e a escrita como duas atividades desconectadas, inclusive no tempo. Primeiro aprende-se a ler e depois a escrever. Primeiro lê-se um texto e depois escreve-se sobre ele. Realiza-se uma leitura e, continuando, resume-se o texto, esquematiza-se e analisa-se, utiliza-se para responder a perguntas, imita-se, parafraseia-se, etc. (COLOMER, 2007, p. 121)

Levar essa forma de poesia para a sala de aula poderá concretizar o que Cosson denomina, no Glossário do Ceale (2014), “efetivação do letramento literário”. Para o autor, para que isso aconteça, devem ser observadas quatro características no processo. A primeira está relacionada ao contato do leitor com a obra e dos exercícios de interação capazes de serem produzidos. Depois, o processo se dirige à construção da comunidade leitora e das possibilidades de compartilhamento de leituras.

Ademais, o letramento literário deve ter como objetivo a ampliação do repertório literário e da manifestação cultural do aluno. Consequentemente, deve contemplar o alargamento das maneiras de ler, compreender e escrever o mundo. Finalmente, são oferecidas ao estudante práticas sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento da competência literária. De acordo com essa lógica, a experiência escolar com a literatura não precisa estar restrita à leitura e à interpretação dos textos, pode também estar relacionada à fruição artística, à expressão, à escrita.

Nessa mesma vertente, a metodologia apresentada no projeto didático de gênero pondera a importância de se considerar o letramento como prática social que exige a mobilização dos mais diversos recursos. Por isso, preconiza a magnitude tanto do processo de leitura quanto do processo de produção textual. Segundo as pesquisadoras idealizadoras do PDG, “os módulos ou oficinas a serem desenvolvidas em cada projeto pedagógico proposto terão atividades de leitura que levarão à produção textual” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23).

Então, a ressignificação de práticas pedagógicas literárias deve se relacionar à ampliação de repertórios de forma a proporcionar aos estudantes a oportunidade de experimentar diferentes ângulos de apreciação e representação do mundo através da literatura. Esse processo também acarreta a incursão do estudante em espaços de

autoria, na descoberta do prazer de fruir produtos artísticos literários.

Nesse sentido, a proposta de um projeto didático de gênero atrelado ao letramento literário e que apresenta como objeto a aldravia tem intenções estéticas, artísticas, expressivas, políticas, sociais e linguísticas. A meta é proporcionar o contato com essa nova forma de se fazer poesia, alargar universos de leitura e provocar o entusiasmo para a escrita criativa por meio da democratização do fazer poético.

Dessa maneira, crê-se possível formarem-se identidades literárias, ou seja, a apropriação dos textos literários pelo leitor, num processo em que este aumenta seu repertório cultural e se torna coparticipante do ato criador. Assim, por meio do estímulo do interesse pelo conhecimento de literaturas, do assenhoreamento do texto e, especialmente, da participação autoral – através da escrita ou mesmo da leitura, esta dissertação intenta contribuir na formação literária de estudantes do ensino fundamental II.

2 Da teoria à prática: um percurso para o ensino de poesia

Diante da proposta do mestrado profissional – Profletras – de promover o pensamento crítico acerca de práticas pedagógicas, surge o desejo de abordar estratégias para contribuir em um ensino (trans) formador. Para que isso aconteça, é necessário conectar o professor ao pesquisador, que geralmente, existe no profissional de educação e assumir a busca por resolver algumas inquietações inerentes ao fazer pedagógico. Acerca do caráter pesquisador do professor, o filósofo Paulo Freire esclarece:

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indignação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

Nessa mesma vertente pesquisadora e investigativa, Rildo Cosson (2009, p. 47 e 48) considera a necessidade de se ofertar um ensino de literatura que resulte em um processo contínuo de leitura e que tenha como objetivo ampliar e consolidar repertórios culturais dos estudantes. Nesse ínterim, o mesmo autor (2009, p. 10) alerta para dificuldades do reconhecimento da literatura enquanto disciplina relevante no ambiente escolar. Segundo ele, é comum a crença de que a Literatura se limita a um apêndice da Língua Portuguesa, sendo reduzida à leitura no ensino fundamental e à história literária no ensino médio. Por outro lado, Cosson chama atenção para o desejo de se estudar a disciplina e de se enfrentarem situações problemas a ela relacionados. Para isso, surge a proposição do letramento literário, segundo a qual está incorporada a apropriação do universo da escrita e o das práticas sociais relacionadas a ela.

Seguindo sobre a mesma lógica, a presente dissertação apresenta um trabalho de natureza qualitativa com o objetivo de encorajar a realização de um projeto didático de gênero atrelado à sequência básica de letramento literário que tem como objeto a aldravia. A proposta inicial era trabalhar a sequência de atividades com os estudantes do 8º ano da Escola Municipal Salgado Filho em Belo Horizonte – Minas Gerais – de maneira que, ao final do projeto, fosse viável criar e produzir um livro digital com as poesias, ilustrações e efeitos sonoros e gráficos elaborados pelos adolescentes. Entretanto, em razão da pandemia de Covid-19, as aulas na rede municipal foram

suspensas até o mês de outubro, quando começou a contemplar o ensino remoto de maneira gradativa; o que impossibilitou qualquer tentativa de concretizar o trabalho no ano de 2020. Por isso, a pesquisa, que antes fora pensada para ter caráter prático, passou a adotar caráter propositivo.

Já que a proposta deste trabalho é a de uma pesquisa qualitativa, cabe fazer algumas considerações sobre esse tipo de investigação. Segundo Chizzotti (2003), o termo qualitativo implica uma análise significativa que tem como objetos de pesquisa pessoas, fatos e locais, que permitem ao autor da pesquisa interpretar dados e produzir, a partir de então, um texto científico. Significa dizer que a abordagem qualitativa pressupõe induções, experimentações e reflexões não apenas de resultados finais, mas principalmente do processo da pesquisa.

Segundo a mesma lógica, Robert Bogdan e Sari Biklen, (1994, p. 47 a 51) elucidam cinco características da pesquisa com abordagem qualitativa. A primeira delas é que se deve considerar o contexto, já que esse tipo de pesquisa se desenvolve em ambiente natural. A segunda, diz respeito ao caráter descritivo da pesquisa, ou seja, os resultados apresentam-se por meio de palavras, não de números. Interessa que se faça a interpretação de documentos oficiais como entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais e outros registros. A terceira característica está relacionada ao processo de pesquisa. Na abordagem qualitativa os produtos não possuem tanta ênfase quanto a trajetória, dessa maneira importa conhecer as expectativas, os procedimentos e as interações para assim formar as definições. Os autores colocam como quarta característica a tendência de se analisar os resultados de forma indutiva. Portanto, os dados devem ser considerados a partir do universo particular ampliando-se para o geral, para que, quando agrupados, possam se construir as abstrações. Por fim, o quinto aspecto da pesquisa qualitativa é ocupar-se da perspectiva dos participantes, ou seja, foca-se na dinâmica das situações internas. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa com abordagem qualitativa é fornecer subsídios para que se compreendam o comportamento e as experiências humanas. Consoante Bogdan e Biklen, os investigadores qualitativos:

Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70).

A perspectiva que considera o contexto, o comportamento e as experiências humanas também se encontra na proposta do projeto didático de gênero que propõe a articulação de atividades de leitura e escrita tomando como base os conceitos do letramento. Essa abordagem tem o intuito de promover não apenas o ensino e a aprendizagem de um gênero textual, mas também de proporcionar a apropriação de textos para que seja possível estabelecer o diálogo com as práticas sociais do estudante. Dessa forma, na medida em que estimula a democratização de um gênero textual, bem como o desenvolvimento do sentimento de pertença acerca de determinados objetos culturais, o PDG oportuniza a formação de identidades literárias dos discentes.

2.1 Projeto didático de gênero e sequência básica: dois caminhos, um destino

Segundo as pesquisadoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, o trabalho com os gêneros deve envolver não apenas aspectos textuais formais, mas principalmente práticas sociais que envolvem tanto professores quanto estudantes. Conforme Guimarães e Kersch (2012, p. 36) o PDG “[...] representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes.”

Em sua estrutura, o PDG parece ampliar o modelo de sequência didática (SD) elaborado por Dolz e Schneuwly (2011), o qual apresenta um percurso linear que se inicia em um ponto de partida e traça caminhos que conduzem a um ponto de chegada a fim de que se alarguem os saberes acerca da escrita de um determinado gênero. No PDG, também há uma trajetória pré-definida na mediação de atividades relacionadas à escrita, entretanto há também ênfase nas atividades de leitura, ambas organizadas na perspectiva do gênero pré-selecionado. Ademais, essas atividades devem estar engajadas na prática social e também nas práticas de letramento; portanto pode-se considerar que o PDG proporciona um crescimento no ensino da leitura e da escrita de língua materna.

A trajetória do PDG começa com a consideração do contexto. A situação inicial é o momento de conscientização da prática social e do gênero textual ligado a ela. O professor deve apresentar apenas o contexto, um exemplar do gênero a ser trabalhado; não deve, entretanto, introduzir modelos textuais. A partir desse instante,

espera-se que sejam acionados conhecimentos prévios para que se dê a primeira tentativa de produção. Essa produção inicial funciona como um termômetro para o professor mediador, uma vez que gera produtos norteadores para as oficinas a serem desenvolvidas. Logo, as oficinas podem ser consideradas produtos da produção inicial vinculados a aspectos como estrutura e componentes ensináveis, ou seja, à modelização do gênero. Elas podem abranger questões gramaticais bem como explorar aspectos intertextuais. Assim esclarecem Guimarães e Kersch:

Seguindo as orientações dos PCNs, o projeto se abre para a perspectiva interdisciplinar. Organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado, acolhendo também as questões gramaticais que ajudem a produção do gênero em questão. (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 37)

O PDG também contempla a leitura extensiva que deve ocorrer concomitantemente a todo o processo a partir da produção inicial. Embora os textos selecionados para esse momento não precisem pertencer ao mesmo gênero textual, é importante que sejam relacionados a ele, seja através da temática ou de outro eixo que estabeleça conexão com a proposta inicial.

Quando terminarem as oficinas, os alunos devem estar aptos a iniciarem o processo de produção final. Trata-se de uma etapa de elaboração, em que o ideal é que se estabeleça uma relação colaborativa entre aprendizes e professores. O estudante tem, agora, oportunidade de exercitar o pensamento crítico reflexivo tornando-se corresponsável por seu processo de aprendizagem. Então, há o convite para reescrever o texto com o auxílio de uma grade de avaliação cuja construção deve ser feita com a participação de todos os indivíduos envolvidos no processo. Por fim, devem-se pensar na função dos textos produzidos e em maneiras de utilizá-los em práticas sociais. Salienta-se que o PDG se inicia e também termina considerando a prática social, que deve estar presente no planejamento de todo o processo.

O projeto didático de gênero representa, pois, uma proposição de metodologia em que um determinado gênero é explorado como instrumento de letramento. Assim é possível esmiuçar sua linguagem, suas características, sua função social de forma a apropriar-se dele para exercer a cidadania. Segundo as autoras Guimarães e Kersch, PDG consiste em um:

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

Portanto, a aprendizagem de literatura por meio de um PDG ampara-se em situações reais de comunicação e interação. São práticas sociais efetivas que auxiliam no preenchimento de lacunas relativas a aspectos linguísticos e que, ademais, mobilizam conhecimentos culturais prévios e os aprimoram. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais ratificam:

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p.21).

O tom adotado nesse trecho dos PCNs remonta a Bakhtin (1992) na medida em que considera os gêneros textuais como categorias relativamente estáveis resultantes de demandas relacionadas ao tempo e ao espaço, bem como aos fatores sócio-históricos. Além disso, o autor também se preocupa em abordar o ensino de Literatura que, em sua concepção, deve estar diretamente relacionado ao contexto cultural, uma vez que são partes indissociáveis. O filósofo coloca a questão da seguinte maneira:

A literatura constitui uma parte inalienável do conjunto cultural e não pode ser estudada fora do contexto total da cultura. É impossível separá-la do resto da cultura e vinculá-la diretamente (por cima da cultura) a fatores socioeconômicos e outros. Estes fatores influem na cultura em seu conjunto, e só através dela, e junto com ela, é que influem na literatura. A vida literária é parte integrante da vida cultural (BAKHTIN, 1992, p. 380).

Dessa forma, a Literatura, enquanto disciplina escolar, tem potencial auxiliar na capacitação dos estudantes para as diversas vertentes da vida cotidiana. Significa dizer que as práticas literárias no ambiente escolar devem estar associadas às questões que a sociedade apresenta. Uma vez que a literatura é parte integrante da cultura do indivíduo, ela é propensa a impulsionar ações transformadoras, que se estendem para além dos limites da sala de aula, atingindo a comunidade em que esse

está inserido. Mais uma vez, Cosson corrobora:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2009, p.27).

A escola, embora não seja a única instituição responsável pelo sucesso na apropriação da palavra falada e escrita, é de grande importância nesse processo, conforme reiteram os PCNs (1998, p.48). Dessa maneira, enquanto pertencente ao corpo docente, almejo contribuir com proposições que podem auxiliar nessa caminhada através de ações pedagógicas que se aproximam de teorias que fundamentam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, esta dissertação apresenta uma sugestão de sequência de atividades baseada nas proposições do PDG (Guimarães e Kersch, 2012) – que contempla produção inicial, oficinas e produção final – atrelada à sequência básica de letramento literário (Cosson, 2009) que considera quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Trata-se, portanto, de combinar duas propostas de letramento a fim de se alcançar melhorias na leitura e na escrita de poesia. A intenção é seguir as etapas propostas por Guimarães e Kersch, e utilizar a sequência básica de Cosson para direcionar os trabalhos realizados nas oficinas.

Consoante a sequência básica de Cosson, a motivação inicia as atividades. Nesse momento, há o ensejo da conquista do engajamento dos estudantes para as próximas atividades. Segundo Cosson, (2009, p. 51) o sucesso das práticas está diretamente relacionado à etapa da motivação na qual se constroem situações, colocam-se questões e posicionamentos.

Em seguida, desencadeia-se a introdução que demandará atenção do professor e deve ir além da simples apresentação da obra e do autor. Apreciações críticas e prefácios podem contribuir muito nessa etapa, bem como as capas das obras. Por meio desses recursos podem-se obter subsídios para explicitar características, confrontar expectativas, apontar caminhos de leituras. Consoante Cosson, a introdução:

[...] não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de

deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2009, p. 61).

Depois de explorar as possíveis conjecturas de uma obra e de seu contexto de produção, há o trabalho com a leitura. Para esse momento, o autor propõe a experimentação de distintas estratégias de prática, considerando-se os objetivos a serem alcançados e a natureza do texto. Cosson alerta para a importância do acompanhamento do professor durante o processo. Cabe a ele auxiliar os estudantes, que serão convidados a apresentarem seus progressos, e especialmente, no momento do intervalo, a sanarem suas dificuldades. O intervalo, que muito dialoga com a proposta de leitura extensiva do PDG, também funciona como uma espécie de diagnóstico, uma vez que oferece oportunidade de detecção de problemas e de intervenções para contribuir na formação do leitor literário.

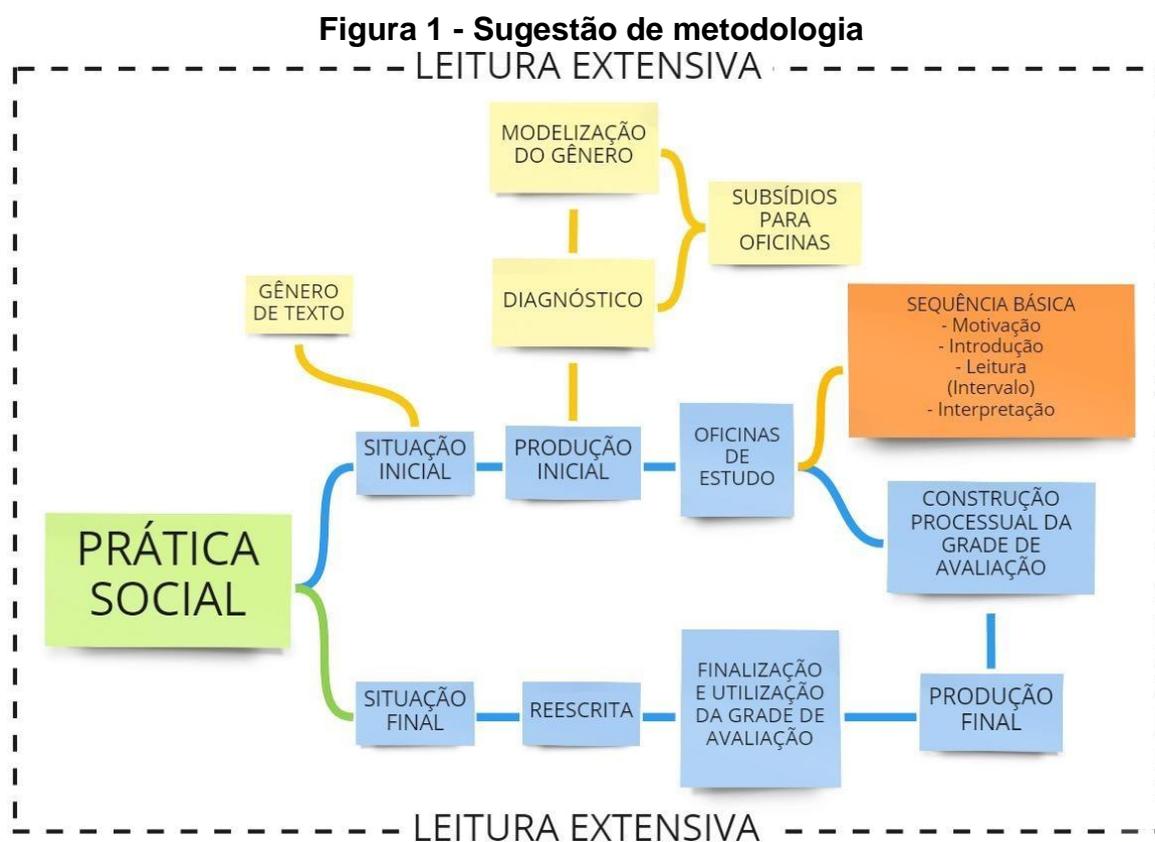
Por fim, a etapa de interpretação conclui a sequência. Nesse estágio, são elaborados os sentidos do texto em uma construção que envolve autor, leitor e comunidade. Por isso, Cosson propõe que haja reflexões acerca dos aspectos internos e externos de uma obra, porque, juntas, essas leituras podem concretizar o letramento literário. Nas palavras do autor:

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor, um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler (COSSON, 2009, p. 41).

Considerando as contribuições de Guimarães e Kersch por intermédio do projeto didático de gênero bem como as reflexões iniciadas por Cosson mediante a sequência básica de Letramento Literário, foi pensada para esta dissertação uma sugestão de projeto de ensino de poesia que utiliza a estrutura do PDG, considerando a valorização do contexto social presente em todo seu processo. Para detalhar e sistematizar o momento das oficinas, a proposta segue a sequência básica, que oportuniza o desenvolvimento da leitura literária.

Assim, a proposta contempla tanto a leitura quanto a escrita de poesia, o que se coaduna com a ideia de formação de identidades literárias, ou seja, proporciona ao estudante um repertório estético de tal maneira que ele se sinta apto a interpretar, questionar, discutir e produzir elementos artísticos. A sugestão de metodologia pode

ser elucidada através do esquema ilustrativo:



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Segundo a proposta do PDG, as produções textuais devem ser pensadas partindo de uma situação real, em um contexto social e retornando a uma prática social. Sendo assim, a proposta para este trabalho é que as aldravias produzidas sejam reunidas a produções imagéticas e a recursos gráficos e sonoros para a composição de um livro virtual utilizando os recursos do *hiperlink*.

As discussões acerca das tecnologias de informação e comunicação – TICs – não são novidade no mundo acadêmico. Segundo Rojo (2012, p.12), em 1996, foi firmado um manifesto resultante de estudos do Grupo de Nova Londres. Intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies*, o documento abordava, já naquela época, novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea que apontavam para o uso de novas ferramentas para atentar à multiculturalidade, ao acesso à informação e à comunicação do mundo globalizado que se apresentava. Infelizmente, contudo, na realidade brasileira, muito ainda há para se avançar no que concerne ao acesso ao letramento digital.

Esse atraso foi evidenciado pela pandemia de 2020 que revelou a necessidade

de (re)pensar práticas didáticas envolvendo as TICs, transformando o modelo de educação através da compreensão, produção e edição de bens culturais imateriais. As tecnologias, em tempos de distanciamento social, difundiram novos modelos de comunicação e permitiram o uso de recursos diversos como difusão de imagem, som, animação, combinados ou não. A alternativa encontrada pela comunidade escolar pública e privada foi se empenhar em aprofundar os estudos no letramento digital e tentar diminuir os prejuízos provocados pela suspensão das aulas presenciais. Se por um lado essa prática também destacou os abismos sociais na educação, por outro lado mobilizou políticas públicas – ainda que, em muitas situações, restritas – a favor das tecnologias. Por isso, durante toda a sequência de atividades presente nesta dissertação, houve a preocupação com a inclusão, sempre que possível, da diversidade de linguagens oferecidas pelo meio digital.

Ainda sob a perspectiva do letramento digital, o trabalho com o *hiperlink* favorece a interação, e ainda mais, a colaboração, uma vez que é desenvolvido de maneira coletiva, pois cada indivíduo pode contribuir acrescentando o componente que considerar relevante. Dessa forma, constroem-se textos híbridos misturando-se linguagens, modos, mídias e culturas. Ademais, o hipertexto produzido rompe com a hierarquia dos textos, das ideias e dos recursos, já que cada participante tem autonomia para se apropriar do seu percurso de leitura e privilegiar suas áreas de maior interesse. Uma vez que o *hiperlink* ajuda no desenvolvimento do protagonismo, do pensamento crítico e da cooperação, pode-se considerá-lo também como ferramenta aliada na construção das identidades literárias.

Finalmente, é importante esclarecer que essa pesquisa passou pela submissão ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e pela aprovação desse Comitê. Entretanto, diante da realidade escolar atípica do ano de 2020 e em virtude da pandemia de Covid-19, foi necessário fazer novas considerações perante o CEP no intuito de justificar a não aplicação imediata da sequência de atividades, conforme resolução do Proletras.

Cabe salientar que é fundamental conduzir o projeto em consonância com a legalidade; para isso, estão anexados nesta dissertação modelos de documentos que seriam utilizados, caso houvesse condições para que as ações acontecessem: a Carta de Anuência que seria assinada pela direção da escola; o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) seria assinado pelos responsáveis dos estudantes que desejassem participar do processo; o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(TALE) que seria assinado pelos menores ou legalmente incapazes que se envolvessem no trabalho (item II.24 e II.25 da Resolução 466); o Termo de Compromisso que atestaria o comprometimento em conduzir ética e legalmente a pesquisa ou as ações pedagógicas e que seria assinado pelo professor/ mediador/ pesquisador, bem como pelo professor orientador. Ainda que o trabalho tenha caráter propositivo, foi considerada de grande relevância a inclusão de questionários – inicial e final – a fim de investigar as opiniões, os sentimentos, as expectativas e os interesses dos estudantes. Esses documentos também estão disponíveis no anexo da dissertação.

2.2 A poesia bate à porta

Proposta de caderno de atividades



O projeto didático de gênero situa-se como referência para a sequência de atividades a ser proposta. Ele é vinculado, conforme esquema ilustrativo, à sequência básica de Rildo Cosson (2009) e tem o objetivo de organizar o processo bem como as atividades. Ainda assim, também será necessário fazer algumas adaptações – como por exemplo a inclusão de fundamentação teórica para que se atendam os objetivos propostos e se apliquem as atividades considerando as peculiaridades dos gêneros poéticos, especialmente a aldravia.

Quadro 1 - Projeto didático de gênero

ANO: 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	DURAÇÃO ESTIMADA: 3 MESES
Materiais e recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Caixa de som • Celular • Cópias das atividades • Livros literários, especialmente, de aldravia
Objetivo Geral	Desenvolver um PDG, atrelado à sequência básica de Cosson, na tentativa de contribuir com a ampliação do repertório de leitura e escrita de poesia. Através de uma proposta para o uso de <i>hiperlinks</i> de aldravias, auxiliar na construção da identidade literária e cultural do indivíduo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Prática social, situação inicial e produção inicial

Uma característica marcante do projeto didático de gênero é o fator social. Durante todo o processo o contexto da comunidade dos estudantes deve ser considerado. Sendo assim, a primeira atividade pensada para essa sequência é a visita à Casa da Arte Aldravista que tem sua sede na cidade de Mariana/MG. Dessa maneira, os participantes do projeto poderão contemplar o movimento aldravista e compreendê-lo a partir de experiências pessoais.

Na volta para o ambiente escolar, após a imersão cultural proporcionada pela vivência do trabalho de campo, deve ser feita a primeira proposta de produção de aldravia. Dependendo do contexto, a temática pode ser livre e diversificada ou única,

sugerida pela turma. Essa produção inicial será útil para que o professor elabore um diagnóstico a respeito dos conhecimentos dos alunos acerca do gênero.

Foi criada uma amostra de grade de correção para que seja possível mapear os aspectos a serem trabalhados. A grade, que pode ser adaptada de acordo com a realidade da escola, do professor e dos estudantes, aponta as maiores dificuldades e facilidades encontradas pelos aprendizes do gênero. E traz como legenda: A para componente alcançado, AP para componente alcançado parcialmente e NA para componente não alcançado. No quadro abaixo apresenta-se um modelo:

Quadro 2 – Amostra da grade de correção

COMPONENTES A SEREM CONSIDERADOS	A	AP	NA
O texto apresenta a estrutura da aldravia?			
As palavras-verso exprimem o máximo de significado possível?			
A função estética da aldravia foi alcançada?			
A função social da aldravia foi alcançada?			
Explorou-se a metonímia?			
A ortografia e a (não) pontuação foram respeitadas?			

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A fim de facilitar a tabulação dos dados, bem como de incluir os estudantes nessa tarefa; esse trabalho apresenta também como sugestão uma dinâmica utilizando a plataforma gratuita da internet *GoConqr*, conforme *link*: <https://www.goconqr.com/quiz/25889383/grade-de-avalia-o-aldrevia>.

Para utilizar a ferramenta, o professor pode cadastrar as perguntas sobre as produções no formato de um questionário e orientar os estudantes para que eles próprios registrem as informações, respondendo online. Conforme figuras ilustrativas, através desse instrumento, o aprendiz está apto para responder aos questionamentos ao mesmo tempo em que é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizagem, já que, após o término das questões, é possível acessar explicações inseridas pelo professor. Além disso, a plataforma gera um gráfico de proficiência da turma, recurso que poderá auxiliar no planejamento das atividades a serem propostas.

Figura 2 - Questão em formulário online

Questão 1 de 6 👤 1

O TEXTO APRESENTA A ESTRUTURA DA ALDRAVIA?

Selecione uma ou mais das seguintes:

[Próximo](#)

Fonte: <<https://www.goconqr.com/quiz/25889383/grade-de-avalia-o-aldravia>>, acesso em maio 2021.

Figura 3 - Correção e explicação em questionário online

Questão 1 de 6

O TEXTO APRESENTA A ESTRUTURA DA ALDRAVIA?

PONTOS: 1 
correto

Você respondeu

✘ Respostas incorretas

Explicação

A ALDRAVIA É COMPOSTA POR SEIS VERSOS UNIVOCABULARES, INICIADOS COM LETRA MINÚSCULA, EXCETO NOMES PRÓPRIOS

Fonte: <<https://www.goconqr.com/quiz/25889383/grade-de-avalia-o-aldravia>>, acesso em maio 2021

Figura 4 – Gráfico de desempenho em questionário online



Fonte: <<https://www.goconqr.com/quiz/25889383/grade-de-avalia-o-aldravia>>, acesso em maio 2021.

Após a realização da primeira produção, o professor deve analisar os dados gerados e os combinar com a modelização, isto é, com as características e os componentes ensináveis, do gênero. Não é novidade para nenhum professor que o sucesso de uma prática está também atrelado ao seu planejamento. Portanto, conhecer o gênero, sua estrutura e suas especificidades, é essencial; o trabalho docente implica em constante aprimoramento e formação. Assim, para iniciar as oficinas, que neste trabalho convergem para o modelo de sequência básica do letramento literário de Cosson (2009), o professor mediador precisa estar seguro quanto ao modelo do gênero para confrontar com ele os dados obtidos na produção inicial.

Primeira sequência de oficinas

A primeira oficina do letramento literário destina-se à apresentação da poesia aos estudantes. Objetiva-se o reconhecimento das formas, dos conteúdos e das linguagens poéticas. Esse será, teoricamente, o primeiro contato dos aprendizes com o gênero, portanto é importante ouvir suas impressões sobre o novo objeto de estudo. Sempre que possível, esse trabalho deve ser incrementado pelo ambiente da biblioteca de forma colaborativa envolvendo professores, estudantes, auxiliares de biblioteca e diversos materiais disponíveis no acervo.

Embora haja liberdade para explorar os recursos oferecidos por cada escola, é importante haver também um planejamento prévio. Portanto, para essa etapa, foram selecionadas algumas obras:

- sonetos de Vinícius de Moraes;
- poesias concretas como “Pêndulo” de Leo Cunha e “Pluvial”, *Rever e Bomba* de Augusto de Campos;
- haikais de Paulo Leminski: “Um dia vai ser”, “Amei em cheio”, “Rio do mistério”, “Esta vida é uma viagem”;
- aldravias dos livros *tic tac coração menino (aldravias)* de Gabriel Bicalho e *Cirandando* de Andreia Donadon Leal.

Quadro 3 - Planejamento de apresentação da poesia aos estudantes

CONHECENDO OS GÊNEROS POÉTICOS	
Duração	8 aulas
Materiais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Cópias das atividades • Acervo da biblioteca, especialmente “<i>Livro dos sonetos, tic tac coração menino (aldravias), Cirandando</i>”
Componentes a serem discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • Função social da poesia • Função estética dos gêneros poéticos • Possíveis suportes para a poesia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Construir conceitos e entendimentos sobre o poema e a poesia, • Aproximar os gêneros poéticos do cotidiano dos estudantes, • Discutir sobre a aldravia ser também uma forma de poesia que tem peculiaridades nos temas, na estrutura e na linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

1ª etapa: Motivação

A motivação, conforme Cosson, é a etapa de se estabelecerem os vínculos e se criarem os interesses para a participação em toda a sequência. O bom desempenho nas próximas atividades está relacionado ao sucesso desta primeira oficina. Assim, para iniciá-la, foi pensada a dinâmica “O que é poesia?”

A dinâmica começa com a leitura do poema “Tem tudo a ver” de Elias José.

TEM TUDO A VER Elias José

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

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

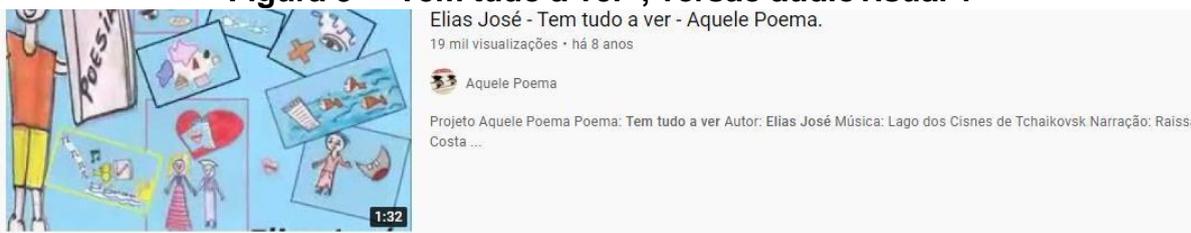
A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

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

Depois, sem discutir o poema, será pedido que cada estudante continue o verso “a poesia é...” seguindo o modelo apresentado no texto. Após a atividade, serão feitas discussões acerca da ideia que cada um tem formulada sobre poesia. É esperada uma diversidade enorme de respostas que proporcionará um momento agradável de edificação de confiança e de expressão das opiniões.

A fim de tentar proximidade com ferramentas que dialogam com a propensão de os estudantes se interessarem pelo universo virtual, será exibida também uma atividade utilizando a linguagem digital. Na plataforma de compartilhamentos YouTube, o poema “Tem tudo a ver” está disponível em algumas versões. Para essa atividade, foram selecionadas duas:

Figura 5 - “Tem tudo a ver”, versão audiovisual 1



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mf23WR56Uy8>>, acesso em maio 2021.

Figura 6 - “Tem tudo a ver”, versão audiovisual 2



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=oulKykBu7u8>>, acesso em maio 2021.

Após a apreciação dos vídeos, o professor deve propor algumas discussões. É interessante explorar o efeito produzido através da escolha das imagens, dialogar sobre as distintas entonações na leitura dos poemas e, conseqüentemente, da variação semântica alcançada. Propor questionamentos, críticas e reflexões que partam também dos estudantes é outra estratégia desejada para essa prática.

Dessa forma, combinando atividades que encorajam a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a fruição de emoções, pretende-se construir laços para continuar o projeto de atividades.

2ª etapa - Introdução

Nesse momento, as obras serão introduzidas, ou seja, apresentadas para os estudantes. Foram selecionados, para essa fase, quatro gêneros poéticos: soneto, poesia concreta, haikai e aldravia. Conforme Cosson (2009, p. 57), a introdução não é apenas a etapa “da apresentação do autor e da obra”, é também a oportunidade de levantar as expectativas, apontar as possibilidades de leituras e iniciar as reflexões críticas acerca do objeto literário.

A proposta é um reconhecimento das diversas maneiras de se fazer poesia. O objetivo é que o estudante entenda que um poema pode se apresentar de diversas

formas. Pode explorar a linguagem de maneiras variadas e pode expressar distintos temas também. Acerca das ricas contribuições que a leitura de poesia pode agregar às práticas pedagógicas, Teresa Colomer esclarece:

[...] a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção de sentido. A elipse, a concentração, o potencial alusivo e a semantização de todos os níveis do texto próprios da poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras. Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas “zonas legíveis” para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta força de proceder se ampliam as competências de análise e de integração como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade (COLOMER, 2007, p. 177).

O primeiro gênero explorado será o soneto. Será feita uma sondagem para investigar os aspectos previamente conhecidos sobre o assunto. É provável que sejam familiares alguns versos amplamente difundidos por meio de novelas, músicas e peças teatrais.

Também se pretende aflorar uma discussão sobre o autor Vinícius de Moraes. É importante considerar que os estudantes podem contribuir com informações de seu repertório cultural. É provável que alguns conheçam o renomado músico em virtude de sua contribuição na música infantil ou no movimento “bossa nova”. O professor pode levar, a título de apreciação, essas obras para o ambiente de aprendizado.

O segundo gênero a ser explorado será a poesia concreta, que será explorada como se fez com o soneto: primeiro uma sondagem, depois esclarecimentos sobre a estrutura do gênero e a apresentação dos autores – é possível que haja pesquisa sobre a vida e a obra de Augusto de Campos e Leo Cunha. Pretende-se trabalhar o terceiro gênero, o haikai, seguindo o mesmo modelo. O autor selecionado para esse gênero é Paulo Leminski.

Por fim, será exposto o gênero poético aldravia e seus principais autores: Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho e J. B. Donadon-Leal. A estrutura do gênero e a linguagem serão exploradas já a partir dessa etapa.

ATIVIDADES

- 1) Foram apresentados a você quatro gêneros poéticos. Qual deles mais se assemelha com o modelo de poesia que você conhecia?
 - 2) Qual gênero poético o/a surpreendeu? Aponte os aspectos que proporcionaram a surpresa.
 - 3) Você se identificou um pouco com algum dos autores apresentados? Em qual sentido?
 - 4) Aponte as principais semelhanças e diferenças entre os gêneros apresentados.
 - 5) Depois das discussões feitas com os colegas, explique por que, embora sejam gêneros tão diferentes, todos são considerados poesia.
-

3ª etapa - Leitura

Nessa etapa, serão explorados diversos tipos de leitura: leitura silenciosa, leitura coletiva, leitura pelo professor, leitura através de vídeos de Youtube... A cada gênero poético muitas possibilidades são abertas, assim será possível explorar bastante a oralidade, a leitura expressiva e a percepção estética dos estudantes.

Rildo Cosson propõe que sejam feitos intervalos entre uma leitura e outra. Para o autor, os intervalos auxiliam na interpretação dos textos principais. Cosson explica essa fase da seguinte maneira:

Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (COSSON, 2009 p. 63).

Dessa maneira, entre uma atividade e outra de leitura serão propostas leituras menores. Essa prática também dialoga com a leitura extensiva que, consoante as proposições do projeto didático de gênero, deve permear toda a sequência de atividades. A estratégia inicial é dividir os estudantes em grupos e permitir que eles mesmos encontrem e apresentem esses textos relacionados ao texto levado pelo professor.

Essa é uma oportunidade para que os estudantes fortaleçam sua autonomia para buscar conexões entre o que está sendo aprendido e o conhecimento prévio que já alcançaram. É interessante também observar a criatividade nos momentos de

apresentação uma vez que esse componente está relacionado à habilidade de leitura do mundo. Nas palavras de Paulo Freire, “quanto menos criatividade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1980, p.95).

A atividade de leitura e a dinâmica do intervalo podem ser enriquecidas pelo ambiente no qual se desenvolverão. Portanto, a utilização do espaço da biblioteca é o melhor recurso para se realizar a prática de leitura conectada à sua função social. Segundo o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (p.2), a biblioteca escolar tem grande importância para o bom desempenho de atividades que envolvem a leitura e a escrita, bem como a educação, a informação e o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Utilizando o espaço da biblioteca como recurso pedagógico, espera-se que o estudante se sinta encorajado a buscar textos cada vez mais significativos e que estabeleçam diálogo – na forma ou no conteúdo – com os apresentados anteriormente pelo professor. Assim, através do alargamento do protagonismo e das parcerias estabelecidas entre os indivíduos participantes do processo de aprendizagem, podem emergir ricas discussões acerca da estrutura textual, do assunto tratado e principalmente da relação entre os textos.

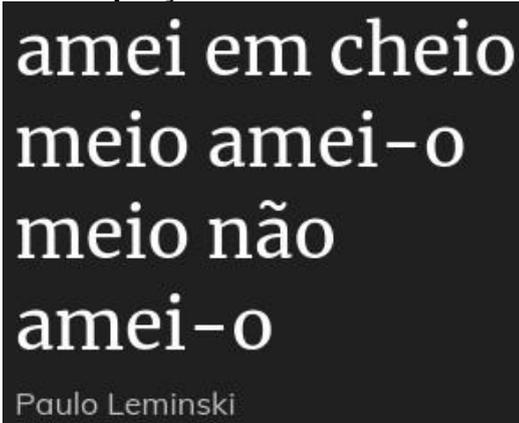
LEITURAS

- 1) “Soneto da separação” narrado por Antônio Fagundes na novela *Bom sucesso*
Disponível no site <https://gshow.globo.com/novelas/bom-sucesso/vem-por-ai/noticia/alberto-diz-que-paloma-pode-ir-embora-para-sempre.ghtml>
-

INTERVALO – APRESENTAÇÃO DO GRUPO 2

- 3) Leitura de Haikai – essa leitura poderá ser feita em duplas ou grupos explorando os significados possíveis e depois compartilhando-os.

Figura 9 – Adaptação de haikai de Paulo Leminski



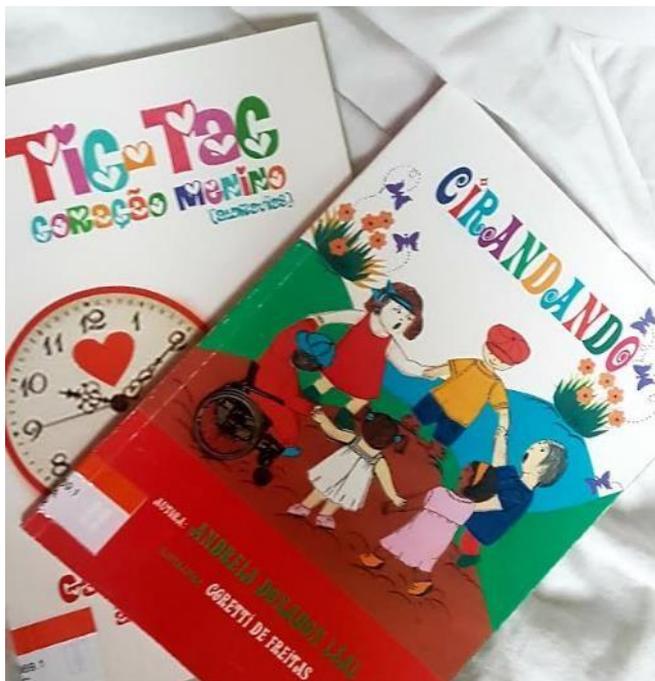
amei em cheio
meio amei-o
meio não
amei-o
Paulo Leminski

Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/MTgxNjM4NA/>>, acesso em maio 2021.

INTERVALO – APRESENTAÇÃO DO GRUPO 3

- 4) Aldravias – as atividades com esse gênero poético fundamentam a presente dissertação. Logo, se, para a realização das atividades de leitura apresentadas anteriormente, o contato com o livro completo e não apenas a obra selecionada ficava a critério do professor mediador, bem como da disponibilidade no acervo da biblioteca, ao se trabalhar com aldravia, é essencial que os estudantes tenham acesso aos livros aldravistas. Dessa forma, será possível entender melhor a estrutura e as condições de produção dessa arte poética.
-

Figura 10 - Livros aldravistas em oficina



Fonte: Luciana Amaro, 2020

Aldravia 51

Gabriel Bicalho

catavento

cata

vento

crianças

catam

lembranças

4ª etapa - Interpretação

Nessa etapa, serão explorados principalmente aspectos estéticos, estruturais e temáticos que evidenciem, e façam os alunos reconhecerem a aldravia como gênero poético. Além disso, é um objetivo secundário encorajar os alunos a se aproximarem das aldravias não apenas como leitores, mas também como sujeitos ativos no processo de produção desse tipo de poema.

Conforme Cosson (2009, p.65), interpretação e leitura podem existir tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. Entretanto, a interpretação feita na escola é a concretização do letramento literário. Dessa forma, fica evidente a importância das intervenções do professor, que deve auxiliar no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas de interpretação.

A interpretação, consoante Cosson, é dividida em duas partes: na primeira o foco será a estrutura e a estética dos textos. É um olhar para dentro, para o que foi apresentado. Na segunda parte, o objetivo é propor a extrapolação de interpretações externas; explorando intertextualidades, análises críticas e posicionamentos.

INTERPRETAÇÃO – PARTE 1

- 1) Explique por que o “Soneto da separação” é considerado um soneto.
 - 2) O “Soneto da separação” conta a história de um amor desfeito. Encontre no texto palavras de sentidos opostos que confirmem essa afirmação.
 - 3) Ainda sobre o “Soneto da separação”, explique o que você entende por “de repente, não mais que de repente”.
 - 4) Identifique características que fazem “Pêndulo” ser um poema concreto.
 - 5) No haikai “Amei em cheio” o sentido é construído através de jogos de palavras. Explique como isso acontece.
 - 6) Descreva o jogo de palavras presente na aldravia 51.
 - 7) Na aldravia 51, explique como foi construído o sentido.
 - 8) O que é linguagem poética? Dê exemplos.
-

INTERPRETAÇÃO – PARTE 2

- 1) A quais situações cotidianas você relacionaria o poema “Soneto da separação”? Por quê?
 - 2) Muitas interpretações são possíveis para o poema “Pêndulo”. Para você o que ele representa?
 - 3) No haikai “Amei em cheio” o sentido é construído através de jogos de palavras. Tente fazer o mesmo: estabeleça uma brincadeira de construção e desconstrução de palavras para obter um sentido.
 - 4) Encontre duas interpretações para a aldravia 51.
 - 5) Coloque-se no lugar da criança retratada na aldravia 51. Quais são os sentimentos percebidos nessa experiência?
 - 6) Volte à sua infância. A aldravia 51 pode conduzir a muitas lembranças infantis. Escreva uma lembrança de infância que o texto foi capaz de provocar em você.
-

Resultados esperados após a primeira sequência de oficinas

Espera-se que os estudantes, ao final dessa primeira sequência de atividades, tenham estabelecido vínculos afetivos e estejam motivados a continuar o projeto de ensino. Após a primeira sequência de oficinas, é almejado que os estudantes sejam

capazes de identificar a função social da literatura, e que estabeleçam um diálogo entre a arte poética e as questões do cotidiano.

É provável que, nesse estágio, os aprendizes também tenham entendido a função estética inerente aos gêneros trabalhados e que, por isso, estejam mais encorajados a sentir a emoção e a vontade se expressarem através das linguagens poéticas, utilizando os recursos linguísticos, entre eles os jogos de palavras. Aspira-se que reconheçam a variedade dos gêneros e das temáticas que permeiam os textos poéticos os quais, embora apresentem especificidades que os diferenciem, possuem também suas semelhanças.

MOMENTO DE EMBASAMENTO TEÓRICO

A aldravia é um gênero poético que explora as figuras de linguagem, especialmente a metáfora e mais ainda a metonímia. Por essa razão, será necessário fazer uma pausa nas atividades para oferecer subsídios aos estudantes na leitura do gênero poético.

**Quadro 4 - Planejamento de embasamento teórico em figuras de linguagem
METÁFORA E METONÍMIA**

Duração	4 aulas
Materiais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Cópias das atividades • Aparelho de som
Componentes a serem discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos linguísticos • Metonímia e metáfora • Escolhas lexicais • Delimitação de temáticas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e aprofundar conceitos de metáfora e metonímia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

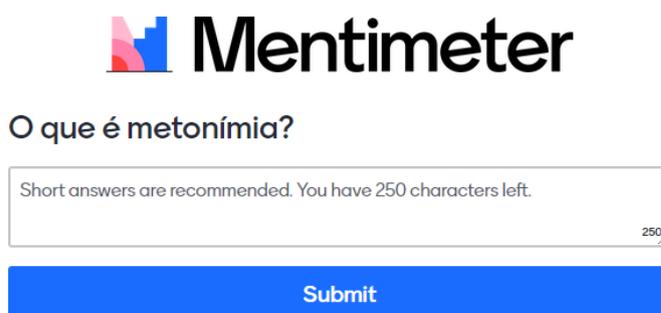
1º momento

Nuvem de palavras. Sugere-se que seja feita a dinâmica virtual de nuvem de palavras oferecida gratuitamente pela plataforma *mentimeter*. Essa atividade permite que sejam acionados conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Também oportuniza o levantamento de hipóteses acerca de conceitos, bem como sua

verificação. Ademais, demonstra o protagonismo e a autonomia do estudante em relação à sua aprendizagem. Para o professor, a atividade facilita um breve diagnóstico e propicia subsídios para as próximas práticas.

O professor escreve uma pergunta e limita o número de respostas por participantes. Depois é gerado um *link* e um número para acesso que ficam disponíveis durante dois dias, permitindo que os participantes investiguem sobre o tema antes de registrarem sua resposta. Ao acessar a página, os componentes devem responder com uma palavra à pergunta e, assim, é gerada a imagem com as respostas, por isso o nome “nuvem de palavras”. Conforme imagem de atividade simulada no dia 30 de setembro de 2020, temos:

Figura 11 - Submissão de palavras para nuvem em plataforma online



Mentimeter

O que é metonímia?

Short answers are recommended. You have 250 characters left.

250

Submit

Fonte: <<https://www.menti.com/pgnvp3e7iy>>, acesso em maio 2021.

Figura 12 - Resultado da nuvem de palavras em plataforma online



Fonte: <<https://www.menti.com/pgnvp3e7iy>>, acesso em maio 2021.

2º momento

Elaboração de apresentação colaborativa. O professor inicia um documento de apresentação utilizando a plataforma *G Suite* e os estudantes são convidados a contribuir com imagens, conceitos, formatação para que o arquivo contemple os objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo dialogue com a realidade e com os interesses dos estudantes.

Para ter acesso ao *Google* Apresentação é necessário ter um e-mail vinculado a uma conta *Google*. Existem políticas que restringem o uso dessa ferramenta para crianças e adolescentes. No Brasil, a idade mínima para criar uma conta é 13 anos; entretanto, em virtude da pandemia de Covid-19, as escolas da prefeitura de Belo Horizonte, bem como as de diversos municípios do país, criaram para os jovens matriculados uma nova modalidade de conta estudantil, viabilizando, assim, essa atividade.

No final do processo, espera-se disponibilizar um documento elaborado coletivamente que exponha, explique e ilustre as figuras de linguagem, especialmente a metáfora e a metonímia. Esse material didático também pode ser divulgado para os colegas, fazendo com que os participantes do processo sejam atores na realidade da comunidade escolar.

3º momento

Jogo metáfora X metonímia

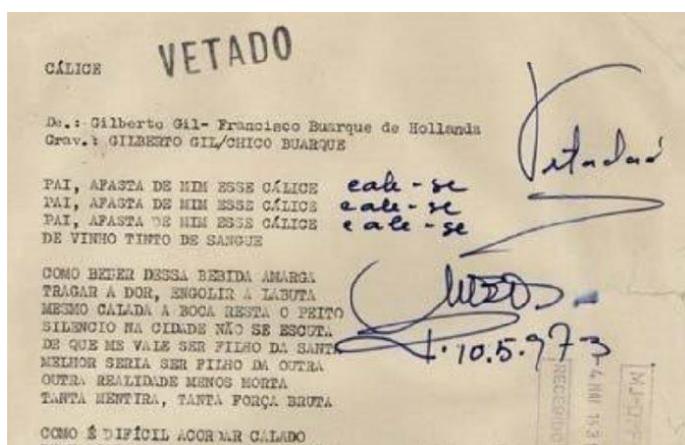
Serão dados alguns exemplos, retirados de jornais, propagandas, músicas, poemas, etc. e o grupo de estudantes escolhido precisa dizer se é metáfora ou metonímia. À medida em que forem errando, saem da brincadeira até sobrar um grupo vencedor.

Quadro 5 - Exemplos para o jogo metáfora x metonímia

Ex. 1



Ex. 2



Ex. 3

“O samba é o pai do prazer.

O samba é filho da dor.”

(Caetano Veloso)

Ex. 4

Leio Graciliano Ramos porque ele fala da realidade brasileira.

Ex. 5

A laçada

O Bento caiu como um touro
 No terreiro
 E o médico veio de Chevrolé
 Trazendo o prognóstico
 E toda a minha infância nos olhos.

Oswald de Andrade

Ex. 6

"o bonde passa cheio de pernas." (Drummond)

Ex. 7

Não sei que nuvem trago neste peito
que tudo quanto vejo me entristece..." (Alexandre de Gusmão)

Ex. 8

Os microfones corriam atropelando até o entrevistado.

Ex. 9

"Não fique pensando que o povo é nada, carneiro, boiada, débil mental pra lhe entregar tudo de mão beijada." (Chico Buarque de Holanda)

Ex. 10

Com muito suor o operário construiu sua casa.

4º momento

Pesquisa de aldravias. O professor pode disponibilizar sites que contenham exemplos de aldravias e pedir para que os estudantes encontrem as metonímias e explorem seus significados possíveis. Abaixo seguem exemplos de metonímias de uma atividade simulada para esta dissertação. Os textos são da autoria de Sílvia Mota e estão disponíveis no site: <http://www.silviamota.com.br/visualizar.php?id=5691046>

Quadro 6 - Aldravias para atividade de identificação de metonímias

Shakespeare adormece comigo toda noite – poesia	comer próprio trabalho requer saber campesino	brasileiro responde pleito afirmado – fora corrupção
ignoro ignóbil cruz – cobiço outro Éden	bebi dois cafezinhos salivo teu gosto!	cavalgo minha Mercedes Benz negra delícia!
porto degustado n'emoção aquece coração solitário	diamantes negros enfeitam rosto sonhador - brilham	heróis brasileiros tombam na Itália imortais
havana festeja nascimento espirais ao vento	flashes ansiosos perseguem meus olhos – fujo!	futebol brasileiro amarga ausência de Pelés
qual Sócrates bebo morte – teus lábios	rostos vazios ilustram outdoor – ilusão passageira	num papo cabeça papai cabeceia estupidez

Fonte: <<http://www.silviamota.com.br/visualizar.php?id=5691046>>, acesso em maio 2021.

5º momento

Repetição da nuvem de palavras. Uma vez que o trabalho inicial das atividades de embasamento teórico tenha contemplado a sugestão de uma nuvem de palavras, propor-se-á a repetição dessa prática após as discussões construídas até este momento. Espera-se que a comparação das imagens formadas no início e no final das oficinas proporcione um panorama da evolução (ou não) dos conhecimentos dos estudantes.

Segunda sequência de oficinas

Conforme a primeira sequência, as propostas de atividades que seguem foram elaboradas de acordo com a sequência básica de Rildo Cosson. Serão descritas as ações de maneira mais objetiva, uma vez que a primeira sequência já detalhou e justificou as etapas.

Quadro 7 - Planejamento de aprofundamento em aldravias

APROFUNDANDO EM ALDRAVIAS

Duração	8 aulas
Materiais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Cópias das atividades • Livros <i>Aldravismo [reinvenção da Arte pelo Jornalismo Cultural]</i>, <i>Mineralamas</i>, <i>Aldravia na via de Florecer</i>, <i>Nas asas de Dumont</i>, <i>aldravias FLORescem</i>
Componentes a serem discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • Função social das aldravias • Função estética das aldravias • Delimitação de temáticas • Recursos linguísticos, especialmente a metonímia • Escolhas lexicais • (Não) pontuação • Recursos extralinguísticos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar os conhecimentos sobre a forma e a estética das aldravias, • Conhecer a história das aldravias, • Incentivar a escrita de aldravias

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

1ª etapa: Motivação

Para iniciar essa segunda sequência de oficinas, a proposta será convidar um professor ou mediador que tenha feito um trabalho relevante para um corpo discente, utilizando as aldravias. O objetivo é incentivar novas produções a partir do exemplo de práticas de sucesso.

Após a explanação do convidado, sugere-se a organização de uma roda de conversa na qual os estudantes poderão expressar suas dúvidas, expectativas, críticas e experiências acerca do gênero poético.

2ª etapa Introdução

Os estudantes, protagonistas do processo, receberão instruções para pesquisarem matérias sobre aldravia nos meios de comunicação de massa. É importante que nessa etapa haja autonomia para desenvolver habilidades de pesquisa, por isso os resultados podem variar de acordo com o corpo discente. Assim, o professor deve se colocar sempre à disposição para contribuir com direcionamentos e sugestões. Portanto, seguem alguns exemplos de pesquisas envolvendo a arte aldravista:

Figura 13 – Jornal “O Tempo” registra origens e circulação das aldravias



Portal O Tempo > Diversão > Magazine > Artigo

MOVIMENTO ALDRAVIANISTA

Atrás de cada porta há um novo leitor voraz

A aldravia, gênero criado por um casal de poetas de Mariana, faz escola literária pelo mundo todo

Por LUCAS SIMÕES
07/02/16 - 03h00

Exemplo. Ana Luíza Soares incentiva os dois filhos, Victor e Maria | Foto: Douglas Magno

Fonte: <<https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/atras-de-cada-porta-ha-um-novo-leitor-voraz-1.1228248>>, acesso em maio 2021.

Figura 14 - Aldravia retratada pelo “Jornal Hoje”



The screenshot shows the top of a news article on the 'Jornal Hoje' website. The header is orange with the 'G1' logo and 'JORNAL HOJE' text. Below the header, it indicates the edition date as 24/04/2014. The main headline is 'Estilo aldravista usa o mínimo de palavras para fazer poesias'. A sub-headline reads: 'Poetas assumem o desafio de fazer poesias curtas, com conteúdo. Estilo poético nasceu em Mariana, MG, há pouco mais de 10 anos.' The author is listed as 'André Luiz Azevedo, Lisboa, Portugal'. There are social media sharing buttons for Facebook, Twitter, Google+, and Pinterest. Below the text is a video player showing a woman speaking.

Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/04/estilo-aldravista-usa-o-minimo-de-palavras-para-fazer-poesias.html>>, acesso em maio 2021.

Figura 15 – Disseminação da aldravia divulgada pelo “Jornal Nacional”



The screenshot shows the top of a news article on the 'Jornal Nacional' website. The header is dark blue with 'JORNAL NACIONAL' text. The main headline is 'Casal de escritores cai na estrada para ensinar e distribuir poesia'. A sub-headline reads: '“Percorremos mais de cem mil quilômetros, oito estados, mais de 30 cidades mineiras, e pretendemos bater às portas de outras cidades, de outros distritos”, diz Andreia Donadon.' The author is listed as 'Por Jornal Nacional'. Below the text is a video player showing a young girl in a school uniform speaking.

Fonte: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/05/17/casal-de-escritores-cai-na-estrada-para-ensinar-e-distribuir-poesia.ghtml>>, acesso em maio 2021.

ATIVIDADES

- 1) O que você entendeu sobre aldravia?
 - 2) Entre as informações pesquisadas, qual foi a mais importante para você? Justifique.
 - 3) O que você gostaria de saber sobre o movimento aldravista?
 - 4) Você se sente capaz de produzir aldravias? Por quê?
-

3ª etapa Leitura

Nessa etapa, será sugerido aos estudantes que formem grupos de aproximadamente quatro ou cinco integrantes. Cada grupo deverá escolher um livro de aldravia entre os disponibilizados pela biblioteca da escola. Os componentes dos grupos deverão fazer a leitura, primeiramente silenciosa e depois em voz alta, para que sejam exploradas as performances de leitura e as possibilidades de entonações. Concomitantemente a essa prática, podem ter início discussões que contemplem os aspectos linguísticos e os componentes extralinguísticos dos textos.

Não se indica para esse momento o intervalo entre as leituras, uma vez que os textos são pequenos e os estudantes poderão levar os livros para casa, o que oportunizará a ação de pegar um livro emprestado na biblioteca – que pode ser novidade para alguns – bem como a ampliação do repertório poético. Em momentos de socialização, intenta-se que sejam feitas leituras expressivas, preparadas previamente, de aldravias.

4ª etapa - Interpretação

A interpretação será feita de acordo com os livros escolhidos pelos alunos. A atividade poderá ser feita de maneira individual ou em grupo. Dessa forma, algumas questões só poderão ser elaboradas com o projeto em andamento.

INTERPRETAÇÃO – PARTE 1

- 1) Quem é o autor do livro escolhido por seu grupo? Você já o conhecia?
 - 2) Quais foram os critérios levados em consideração para a escolha do livro?
 - 3) O livro escolhido possui algum eixo temático? Se sim, qual? Se não, quais são os assuntos abordados?
 - 4) Aponte algumas construções feitas a partir de figuras de linguagem que você tenha considerado interessantes. Justifique.
 - 5) Escreva algumas características relacionadas à estrutura das aldravias.
 - 6) Observe a pontuação utilizada nas aldravias. O que mais chamou sua atenção? Como você caracterizaria a pontuação em aldravias?
-

INTERPRETAÇÃO – PARTE 2

- 1) Escolha uma aldravia de que o grupo tenha gostado mais. Descreva as emoções que ela causou no grupo.
 - 2) Escolha uma aldravia de que o grupo tenha gostado menos. Aponte elementos que tenham desagradado.
 - 3) Imagine que você foi convidado a ser autor – colaborador do livro escolhido – e escreva uma aldravia para compô-lo.
-

Resultados esperados após a segunda sequência de oficinas

É esperado que os estudantes aprofundem seus conhecimentos acerca do gênero poético aldravia. Ao final dessa sequência, os estudantes devem ser capazes de fazer leituras autônomas e repletas de significados. Nesse momento, é possível que já estejam mais atentos às funções estéticas e sociais presentes no gênero poético e que já tenham ampliado as habilidades de explorar dos textos recursos linguísticos – como escolhas lexicais ou pontuação – e extralinguísticos – como entonação, gesticulação ou condições de leitura e produção.

Também se espera que os participantes, após terem vivenciado tantas práticas de protagonismo, sintam-se seguros para se aventurarem na escrita de aldravias, tornando-se agentes autores nesse processo. Nessa perspectiva, a segunda sequência de oficinas evidencia e oportuniza não apenas atividades relacionadas à leitura, mas também à escrita.

INTERVALO

A sequência de Cosson sugere intervalos entre as etapas de leituras. Entretanto, esta proposta de trabalho apresenta um intervalo entre a segunda sequência de oficinas e a etapa de produção final, por julgar que, nesse momento, os estudantes estarão receptivos a textos relacionados com o assunto.

Dessa forma, serão apresentados aos alunos textos que denotem arte com o mínimo de elementos – como trovas, poesias concretas, haikai e aldravias. A ideia inicial é formar grupos e apresentar a eles um modelo de cada gênero. Após esse momento, serão fomentadas discussões sobre as obras e sobre o caráter de concisão contido nelas. Seguindo a mesma vertente, os estudantes ficarão com a responsabilidade de pesquisa (física e virtual) de textos que possuam características minimalistas. A fim de enriquecer esse momento, pode-se sugerir a utilização da plataforma gratuita *Canva* (<https://www.canva.com/>), na qual é possível criar designs e dialogar textos verbais com textos não verbais. Como exemplo, citam-se aqui 06 textos, sendo o de número 05 de minha autoria, no qual se combinam uma fotografia e uma aldravia.

TEXTO 1

Lá fora uma pipa - sinestesia
é a poesia solta no espaço.

Marco Bastos

TEXTO 4

a palmeira estremece
palmas pra ela
que ela merece



Paulo Leminski

TEXTO 2

Quero morrer de ser poeta numa
manhã de mim

[Teresa Cristina Bendini](#)

TEXTO 5

TEXTO 3

poesia
ab
surda
mente
concreta
mente

Denis Zanin

TEXTO 6


Mardilê Friedrich Fabre

ATIVIDADE

Abuse da criatividade e complete as aldravias com as palavras-verso que faltam.

coração
aldraviado
bebe
fraquejado

coração
aldraviado
bebe
fraquejado
dorido
calado

na
saúde
na
doença

na
saúde
na
doença
nem
morta!

treta
marcada
menina

treta
marcada
menina
veste
calça
furada

humor
contente
é

humor
contente
é
seu
chifre
crescido!

amor
bandido

amor
bandido
bombardeia
luxuriante
amargor
escondido

segundos
de

segundos
de
beijo
momentos
de
horror

*Para essa atividade foram selecionadas aldravias do livro VII das aldravias *Eritis Sicut Dii*, que apresenta como temática amor, humor e erotismo. A escolha dos poemas vai ao encontro das ideias do autor Hélder Pinheiro (2007) que sugere a abordagem de experiências afetivas pela expressão dos sentimentos e das emoções. Espera-se que, uma vez interessado pela temática, o estudante se familiarize com a estrutura e com a linguagem do gênero poético. Além disso, através do compartilhamento das produções, bem como da leitura das aldravias originais, os participantes poderão ver que um mesmo tema pode levar a ricos e diversos produtos.

Produção final e reescrita

Quadro 8 - Planejamento da etapa de reescrita	
ESCRITA	
Duração	8 aulas
Materiais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Cópias das atividades • Caderno para escrita
Componentes a serem discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • função social da aldravia • função estética da aldravia • delimitação de temáticas • recursos linguísticos – especialmente metonímia, escolhas lexicais e pontuação • recursos extralinguísticos – especialmente contexto de produção e relação com o cotidiano suporte textual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a escrita autônoma e crítica de aldravias

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Preparação e construção da grade de correção

Ao iniciar a etapa de escrita final, é essencial retomar com os estudantes a função social almejada para os textos que serão escritos. É objetivo desta dissertação que se construa um livro digital de aldravia, utilizando os recursos do *hiperlink*. Dessa forma, os textos são pensados para além do ambiente escolar, conforme também propõem Guimarães e Kersch (2012). Espera-se que, ao se abrirem janelas virtuais, também se abram os corações de leitores dentro e fora da comunidade escolar. Portanto, ao considerar as práticas sociais que podem ser alcançadas através de textos produzidos na escola, há que se pensar em estratégias para viabilizar a difusão dos poemas.

Seguindo essa lógica, intenta-se que os estudantes pesquisem sobre outras publicações coletivas ocorridas a partir do ambiente escolar. Espera-se que esse seja um momento de inspiração e motivação por meio das histórias investigadas. Também aconselha-se pesquisar um pouco sobre as ações necessárias para a publicação de um livro.

Pode ser feita uma enquete na turma para decidir se as produções deverão seguir um mesmo eixo temático, que nesse caso será escolhido pelos participantes; ou se as produções terão tema livre. Também se sugere o levantamento de palavras do campo semântico desejado que poderão ser usadas nas produções.

Esse momento de reflexão sobre as condições de produção favorece a criação colaborativa da grade de correção a ser utilizada durante a trajetória de escrita e reescrita dos textos.

Produção final

A produção final deverá consistir na escrita individual, que poderá acontecer em sala ou na biblioteca. Essa prática oferecerá oportunidade ao estudante de relacionar todo o conhecimento a que teve acesso durante as sequências de oficinas aos seus saberes prévios a fim de alcançar um produto textual. Ainda que o momento possua caráter individual, será interessante a socialização dos textos.

Análise da grade de correção e reescrita

Uma vez escritas as aldravias, os próprios estudantes, com ajuda do professor, deverão fazer uma análise crítica dos textos. Para orientar e direcionar esse processo, deve-se utilizar a grade de correção elaborada colaborativamente. Essa etapa é importante, pois permite ao estudante analisar e melhorar suas produções, entendendo que o trabalho de escrita necessita de empenho e revisão.

Após finalizados, os textos devem ser organizados para publicação. Para isso, será necessário fazer uma coleta de imagens relacionadas às aldravias produzidas, a fim de que se construam os *hiperlinks*. Uma vez que esse projeto didático de gênero tenha priorizado atividades que desenvolvessem a autonomia e o protagonismo, sugere-se que haja também nessa atividade o encorajamento para produções autorais. Assim, o professor pode estimular o desenho livre, o design gráfico ou o trabalho com fotografias.

Resultados esperados da produção final e da reescrita

Espera-se que nessa etapa sejam produzidas aldravias e textos imagéticos a

elas relacionados para serem publicados. Intenta-se que, com relação às produções iniciais, as produções finais apresentem significativa evolução possibilitada por todo o processo de sequências de atividades.

Durante o percurso, serão considerados os componentes ensináveis a serem discutidos: função social dos gêneros poéticos – especialmente da aldravia, função estética dos gêneros poéticos – especialmente da aldravia, delimitação de temáticas, recursos linguísticos – especialmente metonímia, escolhas gramaticais, escolhas lexicais e pontuação, recursos extralinguísticos – especialmente contexto de produção e leitura, performance e relação com o cotidiano e suporte textual. Presume-se, portanto, que tenha havido avanço dos participantes em relação a esses componentes.

Ademais, os estudantes, após a reescrita, devem ser capazes de associar textos verbais a textos não verbais, bem como de selecionar palavras que servirão de ponte de ligação entre um texto e outro. Somente assim, será possível elaborar o livro digital que proporcionará a circulação dos textos para toda a comunidade.

MOMENTO DE EMBASAMENTO TÉCNICO E ELABORAÇÃO DO LIVRO VIRTUAL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – considera a importância do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às tecnologias, aos recursos e às linguagens digitais. Dessa maneira, a comunidade escolar deve se preparar tanto para utilizar quanto para criar tecnologias digitais de informação para atuar na sociedade e em favor dela. A competência geral 5 certifica a relevância de a tecnologia contribuir na formação de estudantes aptos a usarem as ferramentas de maneira qualificada e ética. Consoante a BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Seguindo a mesma perspectiva do uso de tecnologias que oportunizam a expressão e a comunicação, para finalizar o trabalho desenvolvido com aldravias e

ainda transpor os limites da sala de aula atribuindo às poesias valor interativo e função social, almeja-se a criação do livro digital através das ferramentas do *hiperlink* para formar hipertextos. Esse recurso de conexão textual multidirecional promove a autonomia, estimula o conhecimento e a investigação de novas linguagens e tecnologias, além de favorecer o comportamento ético e analítico seja como autor ou como receptor. Consoante Rojo (2012, p. 23):

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc) [...] a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

O conhecimento técnico necessário nessa etapa está relacionado à informática. Portanto, será conveniente buscar parcerias com os setores de informática da instituição escolar a fim de que se construam novos conhecimentos. Além disso, é importante considerar os saberes dos estudantes que, muitas vezes, estão mais familiarizados com o meio digital que os professores. Estes, por sua vez, têm a incumbência de instruir e incentivar os estudantes durante todo o processo e de buscar formação e informação sempre que necessário. Ademais, devem estar atentos às questões éticas – com relação aos direitos autorais, por exemplo – e aos possíveis perigos que envolvem o uso da rede – como o compartilhamento equivocado de dados. O profissional de informática pode contribuir na antecipação e solução de problemas relacionados ao uso do computador.

Quadro 9 - Planejamento de etapa de elaboração de livro virtual
ELABORAÇÃO DO LIVRO VIRTUAL

Duração	4 aulas
Materiais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Datashow • Produções aldravistas dos estudantes • Imagens criadas e selecionadas pelos estudantes
Componentes a serem discutidos	<ul style="list-style-type: none"> • Intertextualidade • Multiplicidade de linguagem • Inferência • Design gráfico • Estética
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um livro virtual de aldravias, usando o recurso do <i>hiperlink</i>.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os estudantes, primeiramente, deverão entender como funciona a dinâmica de *hiperlinks*. Para isso, serão selecionadas páginas na internet a fim de que eles naveguem e leiam utilizando o *hiperlink*. Também serão pesquisados sites que ensinam como criar um arquivo utilizando o *hiperlink*. Conforme a ilustração seguinte.

Figura 16 - Plataforma de pesquisa Google e seu resultado para *hiperlink*



The image shows a Google search interface. The search bar contains the word "hiperlink". Below the search bar, there are navigation tabs for "Todas", "Imagens", "Vídeos", "Notícias", "Shopping", "Mais", and "Configurações". The search results show "Aproximadamente 1.240.000 resultados (0,57 segundos)". A snippet from a Microsoft Office Support article is visible, with the text: "É possível também clicar com o botão direito do mouse no texto ou na imagem e clicar em **Hiperlink** no menu de atalho. Na caixa Inserir **Hiperlink**, digite ou cole o link na caixa Endereço. Observação: Se você não vir a caixa Endereço, verifique se a opção Arquivo Página da Web Existente está selecionada em Vincular a." To the right of the text is a small screenshot of a right-click context menu in Microsoft Word, showing the "Hiperlink" option highlighted.

[Criar ou editar um hiperlink - Suporte do Office - Office Support](#)

Fonte:

<https://www.google.com/search?ei=zPHaXf6_B6Kp5wLTglrWdG&q=hiperlink&oq=hiperlink&gs_l=psy-ab.3..0l6j0i10j0i3.2315.2629..3252...0.0..0.236.448.2-2.....0... 1..gws-wiz.lcXSNLkKJ1fo&ved=0ahUKEwj-1aOg4YPmAhWi1FkKHVOAAu4Q4dUDCA&uact=5>, acesso em maio 2021.

A partir do momento em que se ampliarem os conhecimentos acerca do *hiperlink*, os textos serão digitados e, com a ajuda do professor e do profissional de informática da escola, serão estabelecidas entre eles as conexões. Essas podem ser feitas de textos para textos ou de textos para as imagens previamente criadas e/ou selecionadas pelos estudantes. Ainda existe a viabilidade de se inserirem recursos sonoros para abrihantar os textos, as imagens e as conexões.

Esta dissertação tem como expectativa a publicação do livro digitalmente, uma vez que sites como o Amazon oportunizam essa prática. Ela, entretanto, irá depender do engajamento dos participantes e das autorizações dos pais dos estudantes. A publicação pode ser feita de maneira gratuita e alguns sites na internet ensinam como fazê-la – conforme figura adiante. Os livros são passíveis de serem comercializados por valores simbólicos desde que haja anuência dos responsáveis. Sugere-se que o dinheiro arrecadado seja utilizado nas tradicionais festas de encerramento de ano, ou ainda guardado para ser usado nas festividades de formatura. Também seria interessante haver um evento de lançamento com os familiares para comemorar o percurso do projeto e a elaboração do livro – divulgado para o grande público ou disponibilizado para a comunidade escolar.

Figura 17 – Tutorial online de publicação por meio da Amazon

Que tal você mesmo publicar alguma coisa na loja da Amazon?

Existe uma plataforma de autopublicação chamada “Kindle Direct Publishing” ou Amazon KDP, que permite aos próprios autores comercializarem seus livros para os donos de Kindle e outros aparelhos. Vale destacar que a empresa não cobra nada para manter seu livro no ar nem para anunciá-lo em categorias de “mais vendidos” ou “recomendados”.

Em suma, você não paga nada para ter seu livro comercializado na loja, diferente do que requerem algumas editoras menores. Outra vantagem é a comissão. Se você prometer exclusividade para a Amazon no meio digital, é possível ficar com 70% do valor de cada cópia vendida. Nesse modelo, você permanece dono dos direitos autorais, mas não pode publicar o ebook em outra plataforma. Se desejar comercializar o mesmo livro em papel, não há problemas.



Fonte: <<https://www.tecmundo.com.br/amazon/110370-10-passos-publicar-livro-digital-forma-independente-amazon.htm>>, acesso em maio 2021.

Resultados esperados após o lançamento do livro digital

Espera-se que esse momento represente a finalização das ações pedagógicas. Depois da capacitação acerca de gêneros poéticos, do aprofundamento dos conhecimentos em aldravia e da escrita de aldravias, é intenção que este trabalho

tenha relevância na trajetória de construção de identidades literárias. Logo, almeja-se que o estudante participante se sinta pertencente ao universo da literatura não apenas para pesquisar ou ler, mas também para ser protagonista e escritor. Não é esperado que os alunos se tornem profissionais escritores, mas sim que se sintam encorajados a fazer parte do processo.

A sequência de atividades apresentada, teve como alicerce as etapas propostas no PDG de Guimarães e Kersch, contudo sistematizou a etapa das oficinas enriquecendo-a ao seguir a sequência básica de Cosson, contemplando, pois, o trabalho de leitura e de escrita. Sendo assim, coloca-se como uma tentativa de se inserir poesia no letramento literário, mas é certo que não esgota as possibilidades de trabalho. A ideia é inspirar docentes e discentes para que a aldravia abra as portas da escola e da vida cotidiana, mas não se trata de apresentar fórmulas e sim de traçar um dos muitos direcionamentos possíveis. Vale salientar que as atividades aqui propostas são simuladas na intenção de criar hipóteses para os possíveis entraves, contudo se sabe que – ainda que pensadas, testadas e repensadas – as atividades nem sempre atenderão às distintas realidades. Por isso, caberá ao professor fazer as adaptações necessárias.

3 Análises e discussões: perspectivas de uma professora pesquisadora

O trabalho de um professor vai muito além do estudo das disciplinas e da proposição de atividades formais. Para estar efetivamente comprometido com o aprendizado do corpo discente, um professor deve conhecer bem o contexto em que atua, estudar os conteúdos a serem trabalhados e estar sempre em aperfeiçoamento, além de se preocupar com a formação cidadã e integral do indivíduo, ou seja, o professor precisa estar constantemente em contemplação e avaliação do seu próprio fazer pedagógico.

Dessa maneira, a fim de que a proposta de atividades apresentada no capítulo 2 colabore com experiências docentes realmente significativas, esta dissertação convida, no capítulo 3, a um exercício de análises críticas e de considerações das sequências expostas, tomando como fundamentação as teorias discutidas no capítulo 1, bem como as práticas em situações reais das quais participei.

É importante salientar que as reflexões trazidas para esta dissertação partem de perspectivas forjadas ao longo do tempo através de experiências, vivências e estudos. No entanto, outras concepções podem trazer contribuições e conclusões complementares e/ou distintas das apresentadas aqui. Este capítulo é, portanto, uma das possíveis leituras acerca do tema e não da única análise plausível.

3.1 Lições diárias: a arte de aprender ensinando

Cora Coralina, no poema “Exaltação de Aninha (O Professor)”, já dizia “Feliz é o professor que aprende ensinando.” Esse verso tem acompanhado meu fazer pedagógico desde que comecei a lecionar, lembrando-me de que é necessário instruir-me, aprender e me reinventar a cada prática.

Estreei como professora no ano de 2003 na rede privada onde atuei até 2018. Lá, iniciei com a educação infantil e, desde então, tive oportunidades de atuar em diversas vertentes do ensino de Língua Portuguesa, Redação e Literatura nos níveis fundamental e médio. Trabalhei em escolas pequenas, médias e, enfim, em uma rede

grande e renomada; também tive experiência em um cursinho pré-vestibular e em um curso profissionalizante.

Como docente no serviço público, minha trajetória iniciou-se na rede estadual no ano de 2006, ano de minha primeira formatura na graduação. Fui lotada na Escola Estadual Coração Eucarístico, situada no bairro Vera Cruz na cidade de Belo Horizonte. A instituição de ensino, localizada nos entornos de uma das comunidades mais violentas da cidade, é notória, até hoje, por possuir profissionais que desenvolvem trabalhos em meio à extrema vulnerabilidade social e econômica.

No ano de 2012, deixei a rede estadual para ingressar na rede municipal de Belo Horizonte. Embora ambas as redes sejam públicas, há diferenças entre elas; um exemplo se refere ao corpo docente – na prefeitura todos os professores são concursados para cargos efetivos, diferentemente do que ocorre no estado em que há designações por tempo determinado. No que tange à organização das aulas, também há distinções como a duração dos tempos de aula. A prefeitura adota 4 tempos de 1 hora por dia, enquanto o estado adota 5 tempos de 50 minutos diários.

A prefeitura de Belo Horizonte também tem a política de distribuir materiais: os alunos costumam receber kits que contêm além dos livros didáticos, cadernos e materiais de consumo como lápis, borracha, apontador, régua, cola, tesoura, caneta, etc; bem como uniforme, mochila. Essa ação tende a diminuir, ainda que de maneira limitada, as discrepâncias econômicas entre os estudantes. Ademais, as escolas da prefeitura de Belo Horizonte atendem o ensino infantil e o ensino fundamental, enquanto, na capital mineira, as escolas do estado se responsabilizam pelo ensino fundamental e também pelo ensino médio.

A primeira escola da prefeitura na qual atuei foi a Escola Municipal Murilo Rubião. Fui designada especialmente para fazer o atendimento domiciliar de uma aluna que, em virtude de um tratamento contra leucemia, estava impedida de frequentar a escola. Na Murilo Rubião, também tive a oportunidade de contribuir para a aprendizagem de estudantes que apresentavam grande defasagem, através do PIP (projeto de intervenção pedagógica), além de ter ampliado meus conhecimentos acerca da educação, assumindo a coordenação pedagógica do 3º ciclo – que compreende os 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental – e da EJA – educação de jovens e adultos.

No início de 2016, fui transferida, a meu pedido, para a Escola Municipal Salgado Filho onde leciono até hoje. Tive também a ventura de conseguir para essa

mesma escola a lotação do meu segundo BM (boletim de matrícula) em 2018. Portanto, possuo dois cargos de professora municipal com lotação nos turnos matutino e vespertino na mesma instituição.

A Escola Municipal Salgado Filho foi fundada na década de 40 e desde então contribui para o ensino da rede municipal. Em 1998, após muita luta da comunidade escolar – que tem a característica de ser bastante engajada –, assentou-se a sede onde se situa até hoje. O prédio, localizado na região Oeste, no bairro Salgado Filho, entre a favela Ventosa e o hospital André Luiz, hoje conta com muitos avanços em relação às instalações antigas, além de estar em constantes e necessários processos de melhorias, como por exemplo a instalação do elevador para melhorar a acessibilidade.

A escola é equipada com laboratórios de ciências e de informática – esse último desativado no período da pandemia –, duas quadras esportivas – uma aberta e outra coberta –, além de possuir um auditório com recursos multimídia e uma biblioteca bem organizada e com um acervo vultoso e diversificado. É importante salientar que a dinâmica de funcionamento desse espaço favorece e enriquece as aulas de Literatura. A instituição dispõe de profissionais concursados, preparados e motivados para contribuir na formação de leitores de literatura bem como na ampliação de seu repertório cultural e estético. Essa prática também tem o apoio de alguns professores que se encontram em adaptação funcional e também da equipe gestora – coordenação pedagógica, coordenação de turno e direção.

O corpo discente da escola é bastante heterogêneo, compõe-se de alunos com alto índice de aprendizagem e também de muitos outros com dificuldades cognitivas que vão de moderadas a extremas. As condições sociais e econômicas também apresentam discrepância entre indivíduos. Há aqueles que, muitas vezes, não possuem alimentos em casa em detrimento de estudantes provenientes da classe média.

Outra característica marcante da Escola Municipal Salgado Filho é o número de alunos com necessidades especiais; a presença média de um aluno com necessidade de atendimento educacional especializado por turma confirma que a política de inclusão é cada vez mais presente no cotidiano escolar.

Embora a comunidade escolar – professores, funcionários, pais e estudantes – seja relativamente ativa e participativa, no que se refere aos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola ainda não alcançou a meta

estabelecida pela prefeitura de Belo Horizonte. O IDEB é calculado a partir da análise conjunta de dados do fluxo escolar – que monitora basicamente os índices de aprovação, reprovação e evasão – e do desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – Prova Brasil e Saeb. Os dados apontam, pois, para um vasto caminho a ser percorrido a fim de que se possam considerar efetivamente consolidadas as habilidades requeridas pelo Inep, especialmente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda assim, analisando o contexto através de práticas experimentadas, os alunos da Escola Municipal Salgado Filho são bem receptivos a projetos e a atividades propostas pelo corpo docente. A escola tem a cultura de promover, para além das aulas convencionais – previstas nos calendários e planejamentos de conteúdos –, eventos pedagógicos nos quais a participação e o envolvimento alcançam boa parte da comunidade escolar, como por exemplo as feiras de cultura, os jogos da amizade e as jornadas literárias.

Por isso, posso considerar que a Escola Municipal Salgado Filho não oferece condições perfeitas para o desenvolvimento da sequência de atividades exposta no segundo capítulo desta dissertação. Entretanto, a escola contém estudantes que se beneficiariam ao participarem dela. Ademais, há muitos pontos favoráveis para que ela seja concretizada. Além de o corpo discente e o corpo docente disporem do apoio da comunidade escolar, há uma boa infraestrutura, especialmente da biblioteca, para diminuir as dificuldades que possam aparecer ao longo do percurso.

Outrossim, para elaborar a sequência de atividades, embora estivesse pensando em um público específico, considerei todo o meu percurso enquanto professora. Felizmente, tive a oportunidade de trabalhar em instituições escolares que abrangeram desde as camadas mais privilegiadas da sociedade até as menos favorecidas. Conheci demandas de diferentes realidades e importâncias diversas. Lecionei para crianças, adolescentes e adultos e pude observar que existem discrepâncias múltiplas entre os tipos de carências educacionais.

Essas vivências despertaram meu aprimoramento profissional fazendo de mim uma professora um pouco mais conectada não apenas com a formação acadêmica, mas também com a formação humana do cidadão, conforme preconizam Candido, Soares, Freire. Trabalhar com desafios constantes e ao mesmo tempo desiguais fomenta gradativamente em mim habilidades de lidar com situações inesperadas e

adversas e, embora eu esteja muito distante de ser uma profissional ideal, considero as práticas experimentadas em minha trajetória docente lições escolares.

3.2 O mundo se reinventa

Para participar da concretização da sequência de atividades, eu havia escolhido, em janeiro de 2019 – quando me matriculei no Profletras –, turmas que estariam no 8º ano em 2020, ano em que seria desenvolvido o projeto. A escolha se deu por afinidade. Eu já havia trabalhado com essas turmas no 6º ano e assumi sua regência no 7º. Além disso, tivemos a oportunidade de colocar em prática outros projetos de literatura.

A princípio, em uma análise ingênua, pensei que as turmas sofreriam poucas modificações com relação ao corpo discente, entretanto, já no decorrer de 2019 pude observar que por diversos motivos (financeiros, familiares ou sociais) os alunos acabam trocando de escola, ou mesmo abandonando os estudos no perpassar do ano letivo. Portanto, meu plano inicial de trabalhar com um grupo específico de alunos não seria possível; mesmo assim, apesar das mudanças, ainda eram as turmas com as quais eu havia criado vínculos afetivos e acadêmicos e, por isso, eu me sentia confiante e satisfeita.

Em dezembro de 2019, o mundo voltou atenções para a China que havia identificado um vírus denominado SARS-COV-2. Esse se tornou um problema de saúde de amplitude mundial. Na tentativa de contê-lo, instaurou-se como medida preventiva o distanciamento social e, conseqüentemente, as aulas foram suspensas e as instituições escolares foram fechadas. Segundo dados da Unesco, mais de 1,5 bilhão de estudantes foram ou estão sendo afetados pelo fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19, o que a evidencia também como uma crise educacional mundial.

No município de Belo Horizonte, a prefeitura suspendeu as aulas no dia 18 de março de 2020 e, a princípio, imaginei equivocadamente que o retorno das aulas presenciais aconteceria em aproximadamente 15 dias a exemplo do que aconteceu em julho de 2009 em virtude do surto de H1N1.

Com o passar dos dias, o mundo foi compreendendo que a realidade da pandemia e, conseqüentemente, do isolamento social iria se estender. Então, os

diversos setores, entre eles as escolas, passaram por processos de reformulação. A Escola Municipal Salgado Filho, conhecendo a comunidade escolar e entendendo o momento como de grande adversidade, convocou os professores e os demais funcionários e iniciou trabalhos para auxiliar as famílias dos estudantes com alimentos, produtos de higiene, máscaras. Esse primeiro momento foi, pois, destinado ao assistencialismo às famílias em suas necessidades mais básicas de sobrevivência.

O segundo momento foi dedicado à elaboração, à divulgação e à tabulação de pesquisas para avaliar a viabilidade do ensino remoto. Foram encaminhados às famílias questionários para que nós, profissionais da escola, pudéssemos analisar e, então, desenhar um modelo de ensino o qual os estudantes pudessem acessar.

Muitas propostas foram pensadas e testadas, mas apenas em outubro de 2020 os estudantes começaram a ter aulas e atendimentos pedagógicos pela plataforma *Google Classroom*, e pelo *WhatsApp*. A escola também passou a disponibilizar materiais impressos para que as famílias pudessem retirar presencialmente, caso preferissem. Entretanto, mesmo em março de 2021 ainda não consideramos o alcance aos alunos como consolidado.

Por isso, o trabalho com a sequência de atividades “A poesia bate à porta”, pensado para ser desenvolvido no ano de 2020, na Escola Municipal Salgado Filho, sofreu adaptações, bem como as atividades das universidades federais e, conseqüentemente, do Profletras. O programa emitiu, em 2 de junho de 2020, a resolução 003/2020, em que liberou a sexta turma, da qual faço parte, de aplicar os trabalhos de forma presencial. Dessa maneira, a pesquisa-ação passou a ser propositiva e o material produzido poderá ser utilizado por mim ou ainda por outros professores.

3.3 Análise da sequência de atividades

A sequência de atividades, apresentada no capítulo 2 e representada pelo mapa mental situado logo adiante neste trabalho, foi pensada para promover ou ampliar a formação das identidades literárias de estudantes do 8º ano do ensino fundamental e tem como objeto a leitura e a escrita de aldravias. Para elaborá-la, foi necessário pesquisar teóricos que contribuem com estudos da literatura, da poesia, da aldravia e do ensino. Ademais, os documentos oficiais PCN e BNCC foram amplamente consultados.

Como esta sequência tem caráter propositivo e será desenvolvida apenas quando o contexto escolar assim o permitir, são planejados, neste momento, apontamentos, que podem sofrer alterações diante de situações reais, uma vez que os participantes do projeto devem se sentir pertencentes ao trabalho e, portanto, livres para darem sugestões em relação aos textos, dinâmicas e produções.

Antes de iniciar as atividades, propõe-se que os alunos respondam a um questionário formulado com o intuito de se conhecer mais sobre as verdadeiras conjunturas de aprendizado. As questões foram elaboradas principiando com perguntas mais gerais sobre as condições de vida dos sujeitos, seus interesses e suas motivações para as aulas de literatura. Indaga-se sobre a percepção da relação entre literatura com o cotidiano, sobre o entendimento de literatura e de produção de texto. Depois, há o questionamento a respeito dos momentos destinados à leitura e à escrita. Por fim, menciona-se a poesia e a aldravia. A intenção era partir de investigações amplas sobre o aluno até chegar em pontos específicos do objeto deste trabalho. Através deste questionário, também se pretende investigar como é o acesso aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes.

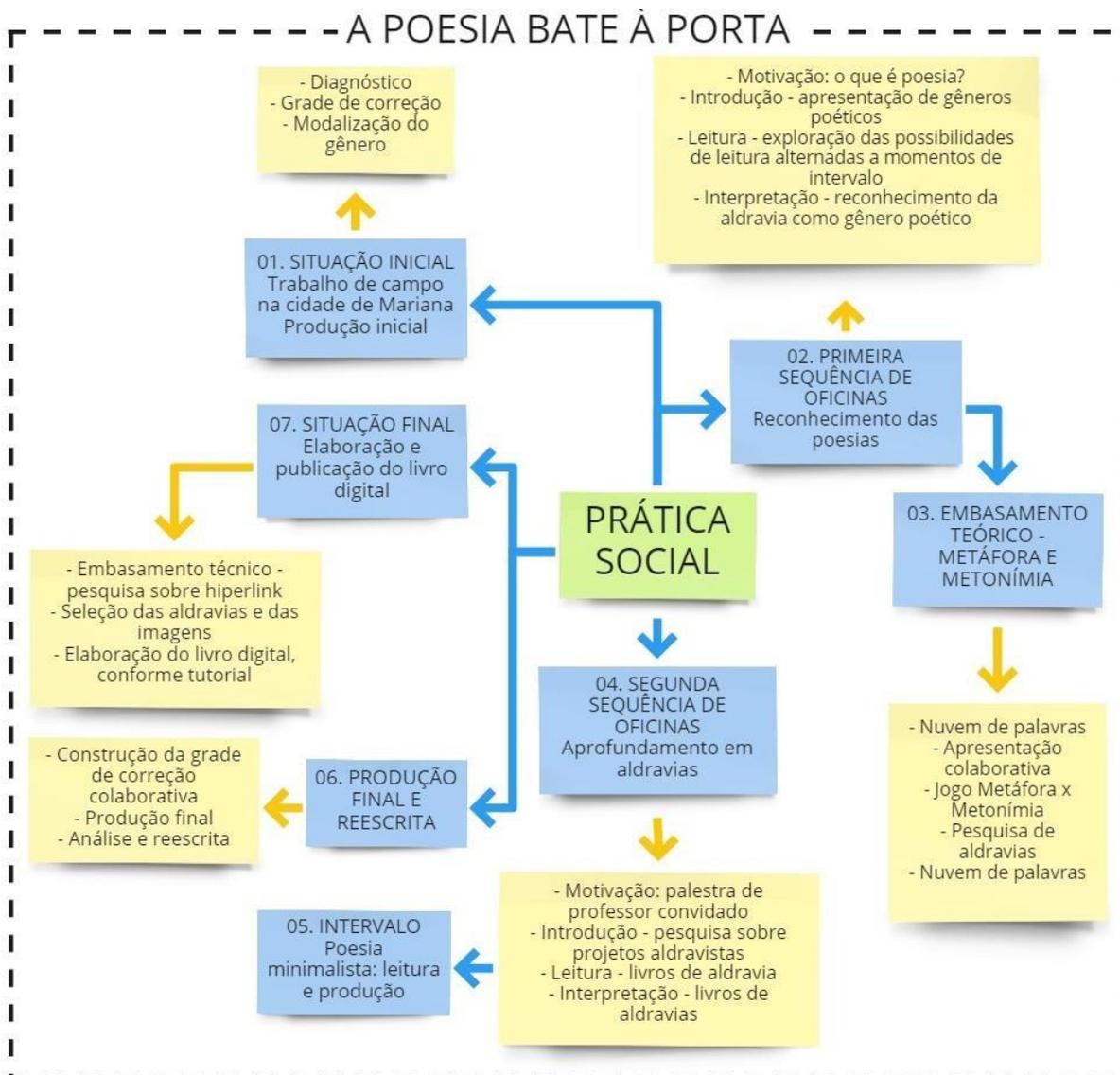
No questionário final, proposto para ser respondido ao término das atividades, apresentam-se questões que serão subsídios para se mapearem as mudanças ocorridas nos saberes dos estudantes após a participação na sequência. Assim, investiga-se, mais uma vez, suas concepções sobre texto, leitura e produção. Além disso, deseja-se conhecer os pontos considerados mais difíceis e se houve conhecimentos acrescentados às suas vidas. Os alunos são, então, convidados a refletirem sobre o efeito que a poesia e, mais especificamente a aldravia, trouxeram para as suas vidas. Por fim, almeja-se uma análise crítica sobre a sequência: deseja-se saber de quais pontos os alunos gostaram e quais seriam modificados por eles.

Ao responder aos questionários inicial e final, que se encontram no apêndice desta dissertação, é imprescindível que estudantes e professores não se sintam pressionados a encontrarem respostas ideais. A fim de que essa ação seja efetivamente proveitosa para os participantes da sequência de atividades, é importante que as questões sejam preenchidas com respostas sinceras.

É sugerido também que cada participante, docente, discente ou colaborador, tenha uma espécie de diário que servirá como um documento de registro das realizações das atividades. Além disso, esse recurso será um objeto de consulta, caso

alguma etapa precise ser retomada, ou ainda, caso se percam algumas práticas durante o processo. Ademais, para análise de resultados, é essencial possuir os dados concretos que o diário apresentará.

Figura 18 – Sequência de atividades elaborada a partir da fusão do PDG com a sequência básica do letramento literário



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

01. Prática social, situação inicial e produção inicial

A Casa da Arte Aldravista é uma Casa Museu criada em 2015 pelos poetas Andreia Donadon Leal e José Benedito Donadon-Leal. É uma propriedade particular com três andares, 320 obras de arte aldravistas, 4.000 livros (03 bibliotecas), 2 salas

para tertúlias, oficinas e discussões sobre Literatura e Artes Plásticas. O espaço recebe visitas de alunos de escolas públicas, particulares e universidades, bem como de associações, escritores e amantes da poesia e arte aldravista.

Portanto, a ação inicial de visitar a Casa da Arte Aldravista coloca em prática as ideias defendidas por Guimarães e Kersch (2012) e também as preconizadas por Freire (1996) de se valorizar o contexto social em que o indivíduo está inserido. Considerando que as atividades foram inicialmente pensadas para estudantes brasileiros e, especificamente, mineiros, o trabalho de campo como situação inicial é importante para que os estudantes alarguem seus conhecimentos sobre o próprio patrimônio histórico e cultural.

Além disso, o objetivo é alcançar a valorização e a difusão de uma das artes literárias feitas em Minas e que hoje se estendem pelo Brasil. Soares (2008) coloca a democratização da literatura como um instrumento de formação humana e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, o trabalho de campo oportuniza o aprendizado através de atividades não formais, criativas e sensoriais e também permite que o indivíduo se reconheça através de manifestações artísticas e amplie seus horizontes de percepção do mundo.

Após a visita, antes de qualquer interferência efusiva do professor, a primeira tarefa dos alunos é produzir uma aldravia. É preciso considerar nesse momento as experiências pregressas dos estudantes. Por isso, provavelmente, haverá aqueles que já conhecem o gênero poético e já produziram textos como esse. Haverá também quem tenha se identificado com o movimento e, ao observar os textos, durante a visita à Casa da Arte Aldravista, seja capaz de produzir com certa proficiência. Também haverá os que apenas conseguirão apreender do trabalho de campo uma leve noção de aldravia. Por fim, haverá os que não compreenderão muito ou ainda os que se recusarão a escrever. Nesse último caso, compete ao professor encorajar a produção artística que poderá ser representada também por meio de recursos visuais, como desenhos, ou mesmo por recursos sonoros. É válido considerar nesse momento os talentos e habilidades individuais a fim de se criar afetividade e vínculos no percurso de encorajamento para a escrita.

Portanto, essa produção apresenta para o professor um termômetro e um diagnóstico, que orientarão as oficinas a serem realizadas e também o estudo da modelização do gênero. Para facilitar esse processo, foi criada a grade de correção que deve, preferencialmente, ser colaborativa. Segundo Candido (2006), é preciso

fazer conexões entre as estruturas sociais e artísticas, por isso a importância de o estudante, assim como o professor, sentir que tem voz ativa em todas as fases da sequência de atividades.

A grade elaborada nesta dissertação foi compartilhada através da plataforma *GoConqr*, conforme *link* disponibilizado no capítulo 2, e permite que os próprios estudantes cadastrem as respostas e acessem resultados. Ela não permite, entretanto, que sejam feitos comentários ou alterações. Essa limitação, que por um lado impede a manifestação direta dos alunos na plataforma, por outro lado também assegura ao professor que o caráter educacional da atividade será mantido. Já que, algumas vezes (seja por imaturidade, de maneira proposital, por falta de habilidades com os sistemas virtuais ou de maneira involuntária), os adolescentes acabam por modificar os arquivos, diminuindo seu caráter escolar.

Dessa forma, os estudantes, após vivenciarem um trabalho de campo, são convidados a escrever aldravias e a pensar sobre elas utilizando uma plataforma digital.

02. Primeira sequência de oficinas

A primeira sequência de oficinas segue o modelo apresentado por Cosson (2009) para o letramento literário e se concentra especialmente no reconhecimento dos gêneros poéticos. Também se fundamenta em algumas práticas didáticas sugeridas por Sorrenti (2009) e discutidas no capítulo inicial desta dissertação como por exemplo: apresentar aos alunos poemas de que gostam, explorar a leitura expressiva, comparar poemas com assuntos em comum, analisar a disposição gráfica dos poemas, procurar ambiguidades, sugerir a pesquisa de poemas dos quais os estudantes gostam...

Há que se elucidar, primeiramente, o conceito de poema e o de poesia. Nesse sentido, as reflexões de Octavio Paz (2012) podem contribuir para que sejam formuladas concepções acerca do produto poético. O autor denomina de poesia o ato poético que pode se apresentar, entre outras maneiras, em forma de texto, o poema. A poesia, portanto, está relacionada a conceitos mais abstratos do fazer estético, já o poema representa a manifestação concreta; é, pois, o texto, a obra literária.

Goldstein (2000) argumenta a favor de se analisarem provisoriamente poemas a partir de sua forma e de seus componentes de maneira isolada para facilitar o labor

didático. Da mesma maneira, a autora enfatiza a importância de se considerar a unidade dos textos no momento da interpretação para que sua essência seja apreendida.

A etapa da motivação foi pensada para ampliar as possibilidades de leitura expressiva. A proposta sugere o trabalho com o poema “Tem tudo a ver” de Elias José e se relaciona à teoria de Zumthor (2002) acerca da performance e da utilização da linguagem para expressar emoções. De maneira semelhante, Candido (1996) atenta para as relações inesperadas de conexões linguísticas para concretizar ideias.

Assim, a atividade de leitura traz ao fazer acadêmico discussões que se referem a aspectos linguísticos – na medida em que explora o espetáculo produzido pela organização das palavras e dos versos – e também a aspectos sociais – na medida em que aprofunda na concretização de sensações e emoções.

A etapa de introdução busca investigar e instigar a relação do estudante com a poesia. Essa atividade torna-se ainda mais importante quando se relembra a pesquisa de Pinheiro (2007), na qual se constata a displicência com relação aos gêneros poéticos no contexto da educação básica. É importante que, neste momento, concretize-se para os estudantes a percepção da poesia – de sua forma, de seu caráter artístico, estético e de representação da realidade, conforme elucidações de Stalloni (2001).

Em todos os momentos da sequência de atividades “A poesia bate à porta”, a visita à biblioteca faz-se possível e desejada. Entretanto, nenhum momento é tão propício ao intercâmbio com esse ambiente quanto os destinados à prática da leitura. Sendo esse um espaço preparado para tal atividade, é natural que os sujeitos envolvidos se sintam motivados e entusiasmados. Ademais, o trabalho interdisciplinar com os funcionários da biblioteca e, se possível, com professores de outras disciplinas, enriquece a dinâmica das atividades, porquanto traz novos entendimentos a elas.

Nessa mesma vertente, o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar esclarece:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação (IFLA, 2017, p.2).

O tom abordado pelo documento corrobora a ideia de que o espaço da biblioteca se projeta como grande aliado na expansão da curiosidade e da autonomia em busca de conhecimento, instrução ou diversão. Sendo assim, durante os momentos denominados por Cosson (2009) de intervalos, nos quais são explorados textos, que de alguma maneira, dialoguem com os textos principais, a biblioteca também se destaca como ambiente favorável.

Entretanto, há que se considerar que a Escola Municipal Salgado Filho, onde inicialmente seria desenvolvida a sequência de atividades, possui uma biblioteca próspera. Essa, contudo, não é a realidade de todas as escolas em que se possa pensar o letramento literário. Portanto, embora não seja o ideal, em escolas em que o espaço da biblioteca não seja propício ao aprendizado, ou mesmo em instituições em que ela sequer exista, assume o professor, juntamente com a coordenação pedagógica, a responsabilidade por disponibilizar os textos e as obras literárias ao corpo discente.

Nessa etapa de leitura, aconselha-se que se levem livros de aldravias para as práticas. Por isso, é importante salientar que a Casa da Arte Aldravista, por acreditar nos benefícios provocados pela efetivação do letramento literário, facilita e disponibiliza a aquisição dessas obras.

Consoante o conteúdo já discutido no capítulo 1 e demonstrado no capítulo 2 deste trabalho, Cosson (2009) divide a interpretação em duas seções: a primeira se atém mais a aspectos internos do texto como: sua estrutura, sua forma... Por isso, perguntas tanto sobre os recursos para a construção dos sentidos, quanto sobre a essência do soneto, do haikai ou da aldravia são pertinentes, e compõem essa parte da interpretação.

A segunda seção está mais relacionada a conjecturas externas ao texto como, por exemplo, o contexto de leitura e o de produção. Debates sobre o intertexto entre os textos apresentados e sua relação com o cotidiano do aluno ou ainda sobre emoções e sentimentos aguçados após as leituras são pretendidos nesse momento. Esse intercâmbio entre o real e o ficcional, discutido também por Candido (2006), é estimulado, por exemplo, pela pergunta 6 na qual há o convite de o estudante se recordar de experiências da sua infância partindo da leitura da aldravia 51.

03. Momento de embasamento teórico

O momento de embasamento teórico, embora não esteja especificado na sequência básica do letramento literário de Cosson (2009), nem tampouco no projeto didático de gênero proposto por Guimarães e Kersch (2012), relaciona-se com a prática denominada pelas autoras de modalização do gênero. Esse exercício estuda as nuances do gênero e estabelece para ele uma espécie de modelo, dialogando assim com as ideias de Bakhtin (1992) de se organizarem os gêneros por características relativamente estáveis que seguem determinados padrões que os identificam.

Para que a modelização do gênero poético aldravia seja efetiva, é importante que se estudem as concepções de metáfora e especialmente de metonímia. Andreia Donadon Leal (2018) afirma que uma das contribuições da aldravia é apresentar o mundo através da metonímia, ou seja, de representações contíguas no mundo das significações. A fim de elucidar o conceito de metonímia, o primeiro capítulo desta dissertação destaca as contribuições de Sabino (2008), Goldstein (2000), Ramos (1974) e Jakobson (1975), os quais estabelecem conceitos, apresentam discussões e apontam direcionamentos.

Embora não seja impossível ou proibido acontecer, não é esperado que os estudantes recorram ao estudo de teorias tão profundas e densas; no entanto, faz parte do cotidiano do corpo docente o constante aprimoramento. Portanto, revisitar o legado desses autores pode facilitar o trabalho proposto para esta etapa, que, consoante os preceitos de Guimarães e Kersch (2012), deve partir do contexto social do aluno e ser colaborativa.

Portanto, a primeira prática de nuvem de palavras visa a sondagem do conhecimento prévio dos estudantes de maneira leve e lúdica. A prática é feita na plataforma virtual *mentimeter* e, por preservar o anonimato dos participantes, evita prováveis constrangimentos causados pela ignorância em algum assunto. Dessa forma, o professor tem uma ferramenta para diagnosticar os conhecimentos dos alunos e para traçar as ações seguintes.

A atividade de construção de arquivos explicativos sobre metonímia feitos para os alunos e pelos alunos ratifica o caráter colaborativo que se espera de toda a sequência.

A proposta de se elaborar um arquivo digital didático sobre metonímia demanda do professor preparo e traquejo. Antes de tudo, deve-se ponderar a acessibilidade dos

estudantes ao universo virtual. A criação da conta de *e-mail* estudantil, que possibilitará a utilização dos recursos do grupo *G Suite for education*, precisa acontecer no ambiente escolar. Entretanto, não há impedimentos técnicos para que os estudantes alcancem os arquivos utilizando os próprios dispositivos, embora, para essa prática, possa haver impedimentos econômico-sociais, como a falta desses dispositivos ou ainda de *internet*.

Além disso, mais uma vez, há de se considerarem possíveis atos imaturos dos adolescentes, os quais o professor terá de administrar. Sendo um arquivo colaborativo, podem acontecer alterações, conversas, xingamentos, paqueras, etc. Dessa maneira, o professor precisa estar atento para que não aconteçam situações constrangedoras ou inesperadas; para isso, dependendo da realidade da escola, a coordenação pedagógica e até mesmo alguns pais podem ser convidados para acompanhar as produções dos estudantes.

Também é preciso avaliar os conhecimentos prévios do corpo discente, que em alguns aspectos – como o do traquejo com as tecnologias virtuais –, podem superar os do corpo docente. Sendo assim, os estudantes devem sentir que seus saberes são valorizados e devem ser estimulados para que procurem cada vez mais o conhecimento.

Seguindo sob a mesma ótica, o jogo “metáfora X metonímia” almeja não apenas apresentar ou fixar os conteúdos ou ainda fazer surgirem dúvidas, mas principalmente estabelecer, através do prazer promovido pela ludicidade, vínculos de confiança bem como fomentar interesses entre os participantes da sequência. Os fragmentos ou textos selecionados podem ser substituídos de acordo com o perfil dos participantes da sequência de atividades, uma vez que é importante pensar o texto dentro do contexto social em que se insere. Para a escolha do corpus, as contribuições de Barthes (2011) acerca do seu entendimento de literatura são de grande valia. Segundo o autor, o texto é o “afloorar da língua” e deve ser percebido não apenas pelo valor da mensagem que transmite, mas também pelo jogo das palavras no qual a escrita se manifesta.

Por isso, sugere-se que os temas trazidos pelas obras que compõem o jogo possam também estimular debates. Dessa maneira, o exemplo 1 oportuniza discussões sobre o *marketing* ou sobre a importância de algumas marcas de produtos para a sociedade. O exemplo 2, por sua vez, contém subsídios para se aprofundar na história recente do Brasil e no múltiplo significado das palavras, além de dialogar com

a realidade a ficção, ou com a poesia a melodia... Enfim, essa análise não pretende esgotar as possibilidades a serem exploradas, mas tem o objetivo de despertar o olhar do docente para que se aproveitem as situações proporcionadas em cada momento do fazer pedagógico.

A pesquisa acerca das aldravias em endereços virtuais protagonizada pelos alunos visa ao desenvolvimento da autonomia e da colaboração. Também favorece o autoconhecimento em relação ao gosto literário, uma vez que, ao se deparar com múltiplas possibilidades de textos, o indivíduo começa a vislumbrar com mais clareza os seus interesses.

Por fim, a nuvem de palavras que encerra o momento de embasamento teórico possui a função de instigar os alunos a fazerem um exercício de reflexão crítica a respeito do próprio aprendizado. Ao comparar os resultados da atividade inicial com os resultados da atividade final, o mais provável é que se encontre uma dicotomia, que poderá ser traduzida pela efetivação do aprendizado pela turma.

04. Segunda sequência de oficinas

A segunda sequência de oficinas, assim como a primeira, tem como subsídios as etapas do letramento literário de Cosson (2009). Entretanto, enquanto a primeira sequência se ateve mais nas formações de concepções acerca da poesia de maneira geral, o segundo momento atenta para as especificidades do gênero poético aldravia.

Freire (1980) contribui com o pensamento de que o homem tende a ser interferidor. Ou seja, não se contenta mais em ser espectador, apenas assistir aos acontecimentos no mundo; ao contrário, ele deseja participar e interferir. Dentro dessa perspectiva, não há como pensar em práticas escolares deslocadas do contexto social, simplesmente pela falta de sentido que essas ações implicariam.

Sendo assim, convidar um indivíduo (professor, estudante, poeta...) que já tenha trabalhado com aldravias para explanar sobre o gênero poético é um exercício de motivação a fim de que os estudantes percebam que os poemas não são meras atividades escolares. Eles são principalmente parte da cultura literária, conforme preconiza a Associação Aldrava Letras e Artes na medida em que almeja e promove a difusão da arte.

Na etapa de introdução, os estudantes são convidados a assumir o protagonismo de sua aprendizagem e a pesquisarem, em plataformas virtuais, o

movimento aldravista. Essa atividade oportuniza não apenas o contato com os poemas, mas também com a história desse recente gênero poético. Em consonância com essa ideia, Candido (2006) defende a busca pela inserção social de uma obra. Portanto, para que se faça a combinação entre o social e o artístico, é necessário buscar conhecer as especificidades desse contexto social.

Outro aspecto a ser considerado, nessa etapa de introdução, é a utilização dos meios digitais. A sequência apresenta algumas sugestões de *sites* antecipando soluções caso haja alguma dificuldade por parte dos estudantes no momento da pesquisa; entretanto é importante permitir que eles explorem os ambientes virtuais para que tenham a vivência de buscar o próprio aprendizado.

Sendo assim, essa prática foi pensada aspirando também ao favorecimento da alfabetização digital tão desejada, especialmente após as demandas da pandemia de 2020. Rojo (2012) coloca que os debates acerca do assunto surgiram em 1996. Entretanto, os avanços nesse sentido não foram efetivos no meio educacional, principalmente nas escolas públicas de nível básico. No contexto da pandemia de Covid-19, contudo, a comunidade escolar se viu obrigada a expandir a utilização das ferramentas inerentes ao mundo virtual para minimizar os inevitáveis prejuízos que passaram a marcar também o cotidiano escolar. Logo, essa atividade pode contribuir para que o corpo discente e o corpo docente possam se beneficiar de recursos tecnológicos.

A leitura e a interpretação serão analisadas de maneira conjunta, pois, assim como a fragmentação das etapas acontece essencialmente por finalidades didáticas - uma vez que o processo é um só -, o contrário também pode acontecer para facilitar a compreensão das atividades propostas. O primeiro passo dessa prática, que foi pensada para ser uma atividade em grupo, é acolher os estudantes no ambiente da biblioteca.

Já se mencionou, no decorrer desta dissertação, a importância de se trabalhar nesse ambiente. Também já se discutiu a relevância de oportunizar que os indivíduos sejam sujeitos mais participativos no processo de sua aprendizagem. Dessa forma, permitir e encorajar que eles mesmos escolham as obras literárias que desejam ler é uma dinâmica de desenvolvimento de autonomia. Ademais, propiciar momentos na biblioteca é proporcionar um contexto favorável à formação do leitor de literatura.

Umberto Eco (2019) esclarece sobre o jogo de significações que se formam durante a leitura de uma obra literária. Para o autor, o pacto entre o leitor e o escritor

se traduz na criação de novos objetos a partir das interpretações. Portanto, na concepção de Eco, autor-modelo seria aquele que oferece subsídios para que o leitor-modelo seja capaz de recriar a obra, na medida em que associa ao conteúdo que é lido experiências de vida e interpretações críticas inerentes ao sujeito enquanto um ser participante de uma determinada comunidade.

De maneira semelhante, Hans Robert Jauss (1994) identifica o leitor como coautor da obra literária. Segundo sua teoria, a obra tem a propriedade de ser capaz de se renovar a cada leitura. Dessa maneira, o leitor, por meio das vivências de seu tempo e das especificidades da sua realidade, tem, inclusive, a responsabilidade de conferir à obra novos significados. Sendo assim, no processo de leitura e de interpretação de um objeto artístico e estético, é inevitável considerar também seu aspecto cultural e social.

Dessa forma, as atividades de interpretação desta seção visam a instigar reflexões pessoais, que favoreçam o autoconhecimento como, por exemplo, as perguntas que questionam sobre as razões da escolha, pelos estudantes, de determinadas obras.

Também há o desejo de se formarem conceitos sobre a estrutura da aldravia. Nesse sentido, exercícios que abordam a linguagem, a (não) pontuação ou a forma se colocam como imprescindíveis. Além disso, as atividades propostas almejam o reconhecimento dos indivíduos enquanto pertencentes a um grupo, ou uma comunidade e que se sintam confortáveis para se expressarem. Por isso, foram propostas questões para que o grupo sinta o fazer estético e manifeste seu sentimento, seu gosto, sua identidade.

A última sugestão deste bloco de atividades é que cada grupo de alunos escreva uma aldravia para compor o livro escolhido por eles. É o momento de concretizar o protagonismo tão trabalhado. Presume-se que o repertório estético dos estudantes já tenha sido ampliado, que o contexto histórico tenha sido considerado, que o efeito de sentido provocado pelas obras tenha sido avaliado de forma individual e coletiva. A ação, então, é no sentido de encorajar os estudantes para que se sintam pertencentes ao ambiente de leitura e de escrita de tal maneira que possam se expressar através da ação criativa, efetivando assim o processo de construção das identidades literárias.

Colomer (2007) adverte quanto à tendência de a escola propor atividades de escrita separadas das de leitura. Segundo a autora, essas ações não são

desconectadas, ao contrário, fazem parte de um todo e que, por isso, podem acontecer de forma conjunta. Sendo assim, a atividade de escrita desta sequência foi pensada com a finalidade de se fundirem às práticas de leitura a de interpretação e a de expressão poética.

05. Intervalo – Poesia minimalista, leitura e produção

Consoante Cosson (2009, p.63), os intervalos são importantes como momento de reflexão e incorporação de outros textos que produzam intertextos com os textos principais trabalhados. Ou seja, o autor sugere uma espécie de conexão através da imersão literária em obras relacionadas tanto ao tema quanto à estrutura do gênero principal, a fim de que se propicie o enriquecimento dos trabalhos com a literatura.

Segundo essa vertente, o intervalo também é instrumento importante para que se percebam dificuldades e se façam as intervenções necessárias. Uma vez que o direcionamento do olhar abrange uma perspectiva mais ampliada, podem surgir questões, dúvidas e posicionamentos que não tinham sido aguçados pelas práticas das atividades anteriores.

O autor propõe que o intervalo aconteça entre as etapas de leitura, conforme se observou na primeira sequência de oficinas proposta por esta dissertação. Entretanto, considerando as particularidades de cada prática didática, fazer esse momento entre a segunda sequência de oficinas e a seção de produção final e reescrita torna-se uma ação bastante proveitosa. Isso porque, após as sequências, acredita-se que os alunos estarão receptivos aos textos que serão compartilhados; além disso, a atividade poderá instigar nos estudantes a fruição estética por meio da produção escrita.

A sugestão é que, amparados mais uma vez pelos recursos do ambiente virtual, os alunos entrem em contato com a poesia minimalista. Parte-se, pois, dos pressupostos de Ezra Pound (2003), que entende a poesia como linguagem repleta de significados, e se espera que o estudante consiga apreender o máximo de valores semânticos em cada vocábulo.

De maneira semelhante, a concepção de leveza, abordada por Ítalo Calvino (1990), aponta para a utilização de recursos pelo poeta para alcançar a fruição poética. Portanto, ao selecionar estratégias linguísticas, o escritor estabelece relações breves,

leves entre as palavras. Assim, a atividade sugere que os estudantes experimentem a leitura de textos curtos e fluidos, mas ao mesmo tempo significativos. Novamente, é oportunizado o protagonismo da pesquisa pelos estudantes, que devem se sentir seguros também para pedir auxílio ao professor, quando necessário. O contato com a poesia deve acontecer de maneira prazerosa, conforme preconiza J. B. Donadon-Leal (2018). Também se deve atentar para a exploração de outras formas de artes como as visuais e sonoras. Algumas plataformas digitais, incluindo a plataforma *Canva* apresentada na sequência, possibilitam esse intercâmbio entre as manifestações artísticas.

A atividade de escrita sugerida para esta seção compatibiliza-se com a proposta de Neusa Sorrenti (2009) de que o estudante escreva poesias relacionadas ao seu cotidiano. Nesse sentido, Hélder Pinheiro (2007), ao buscar soluções para combater o descaso para com o ensino de poesia e também a falta de disposição dos estudantes para com o tema, sugere que a porta de entrada para os gêneros poéticos seja utilizar o interesse dos adolescentes, por meio de vivências afetivas e exploração das emoções.

Para isso, foram extraídos alguns fragmentos de aldravias do livro VII das aldravias: *Eritis Sicut Dii*, o qual apresenta como temáticas amor, humor e erotismo, assuntos que costumam envolver o público juvenil. O intuito é pedir para que os alunos as completem com palavras-verso. Essa prática irá propiciar resultados diversos para os textos que se iniciaram de maneira igual, e irá demonstrar que cada indivíduo possui uma maneira de sentir e de expressar a fruição poética.

A comparação entre os resultados dos poemas também pode ser um bom exercício para que se entenda o conceito de estética da recepção, neste trabalho apresentado nas palavras de Zilberman (1989) e Jauss, para os quais a obra literária não é um objeto por si só, independente. Pelo contrário, ela adquire novos significados a cada leitura.

Nesse sentido, são apresentados os dois tipos de leitores na concepção dos autores: o primeiro relacionado aos horizontes de expectativas, ou seja, aquele que dialoga com o contexto histórico, cultural e técnico, fundamentado em experiências anteriores do sujeito enquanto indivíduo ou ainda enquanto pertencente a uma comunidade. A segunda categoria de leitor está atrelada às novas possibilidades de percepção de uma obra a partir de um movimento de emancipação e ampliação do entendimento do mundo ficcional, bem como do mundo real. São, portanto, as leituras

que se apresentam como renovadas pelas experiências e pelo alargamento dos saberes.

Dessa forma, a atividade sugerida pressupõe uma leitura relacionada à vivência de cada aluno, considerando suas experiências individuais e coletivas. Ela também intenta um movimento para a percepção inédita e para a expressão original da arte. Por meio de tal ação, encoraja-se, portanto, a reformulação de valores pessoais e estéticos.

06. Produção final e reescrita

Antes de iniciar a produção final, é essencial esclarecer as condições em que ela acontecerá. Os participantes da sequência devem conversar sobre o motivo da escrita, o objetivo dessa atividade é estabelecer as disposições a que as produções devem obedecer. Outrossim, uma vez que se intenciona a elaboração de um livro digital usando o recurso do *hiperlink*, mister é pensar em um público-alvo para a leitura.

Também se colocam conjecturas acerca do tema ou dos temas que serão abordados, assim como sua pertinência para o contexto no qual serão difundidos. É essencial frisar que esse trabalho foi planejado para ser desenvolvido por intermédio da escola, no entanto ele almeja ultrapassar os muros da mesma para cumprir uma função social, consoante propõem Guimarães e Kersch (2012). Por isso, compete ao professor instigar e promover discussões no que concerne ao valor e à relevância da escrita dos estudantes para a comunidade.

Esclarecendo-se o contexto social e as condições de produção, torna-se premente elucidar os pontos estruturais a serem considerados. Para isso, uma grade de correção deve ser elaborada de maneira colaborativa entre os participantes do trabalho. A grade deve conter os elementos que os estudantes poderão observar no momento da produção tais como: uso expressivo da metonímia, número de versos, utilização de palavras e/ ou combinações de palavras com significado ampliado, ortografia, pontuação ou não pontuação, aspectos visuais, estratos sonoros...

Nesse momento, caso haja alguma dúvida com relação aos conteúdos, à estética ou a questões relacionadas à forma, é sugerido que tanto o professor quanto os alunos examinem as anotações feitas no diário – abordado no início das análises da sequência – durante todas as etapas da sequência. Assim, ele se colocará como

mais um instrumento para que a escrita aconteça em consonância com as atividades anteriormente experimentadas.

Dessa maneira, a elaboração conjunta da grade de correção oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise textual, uma vez que convida os estudantes a assumirem ao mesmo tempo os lugares do escritor e do leitor/observador.

Nessa perspectiva, Todorov (2010) afirma que o que se deseja entrever em uma obra literária é um sentido para facilitar a melhor compreensão do homem e do mundo e, conseqüentemente, encontrar mais beleza em sua própria existência e maior entendimento de si mesmo.

Sendo assim, as ações de elaboração da grade de correção e de escrita alargam o sentimento de pertencimento dos alunos ao processo, porque não se trata de apenas escrever um gênero poético, mas sim de participar da elaboração das regras a que ele deverá atender. Ademais, todo esse processo pressupõe entendimento do contexto de produção, participação ativa em todo o exercício de aprendizagem, movimento de escrita promovendo um produto no mundo, inserção numa prática social.

Após produzir e revisar a aldravia final, professores e alunos são convidados a comparar as produções finais com as produções iniciais, promovendo-se, assim, uma análise crítica dos resultados obtidos, bem como da trajetória das atividades. Poderão ser avaliadas a pertinência e a eficácia das ações para evolução ou não do fazer poético escrito.

Para a criação do produto final, o livro de aldravias usando o recurso do *hiperlink*, é preciso selecionar imagens, recursos gráficos e sonoros, os quais, preferencialmente, serão produzidos pelos estudantes. Essa etapa propicia a busca por parceria com outras disciplinas, como Artes, por exemplo. Tal atividade coloca-se, também, como uma oportunidade para que aqueles alunos que porventura não participaram da produção de aldravias – por quaisquer razões – contribuam com a elaboração do livro.

Por fim, quando as produções artísticas – poéticas, visuais e audíveis – estiverem prontas, os participantes serão convidados a estabelecerem conexões entre as palavras nos textos e entre palavras e imagens, criando-se, assim, uma cadeia de *hiperlinks*. Também se procuram definir momentos para se conectarem os sons (caso tenham sido produzidos). Conforme Rojo (2012), o grande diferencial de

produzirem/acessarem hipertextos ou *hiperlinks* é a possibilidade de interação, que pode acontecer entre as interfaces, entre as ferramentas, entre as mídias, entre os interlocutores, entre os discursos....

Ademais, o *hiperlink* coloca a possibilidade da horizontalização das leituras. Ao contrário do que acontece na leitura vertical, a leitura horizontal permite que os textos sejam apreciados na ordem que interessar ao leitor e não na ordem determinada pelo escritor. Sendo assim, o livro “hiperlínktico” propõe uma rica experiência de leitura democrática, uma vez que oportunizará diferentes experiências para uma mesma obra.

07. Situação e elaboração do livro digital

A primeira prática proposta para esta etapa é esclarecer os conceitos do *hiperlink* e também o seu funcionamento. Mais uma vez, esta sequência explora o desenvolvimento de características de pesquisadores nos estudantes e apresenta o convite à busca por saberes relacionados ao assunto. Assim, a sugestão é que se faça um momento destinado ao embasamento de questões técnicas sobre o *hiperlink*, que a partir de agora também será chamado de hipertexto, e também sobre o livro digital.

A Escola Municipal Salgado Filho possuía, antes da pandemia, um laboratório de informática e um profissional especializado para auxiliar com as atividades. Havia 15 máquinas disponíveis, em média um computador para cada dois alunos – dependendo da turma –, o que possibilitaria, caso fosse concretizado, o trabalho em duplas.

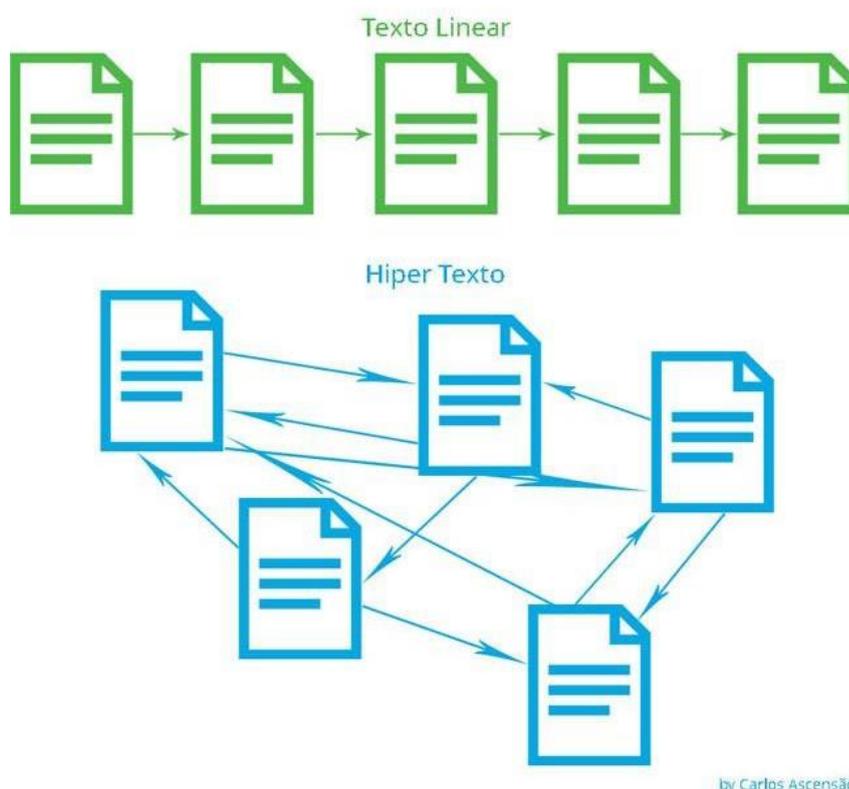
Após o fechamento das escolas devido à pandemia, o prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, anunciou que não era saudável manter os computadores em um laboratório e reorganizou a utilização desse recurso. Ainda não se sabe quais serão as disposições para quando as aulas presenciais retornarem. Sendo assim, é importante ressaltar que cada instituição escolar apresenta uma realidade e, embora a elaboração do livro digital tenha sido pensada para ser desenvolvida em um ambiente que favoreça o acesso ao mundo virtual, é imprescindível adaptar as ações de acordo com os instrumentos disponíveis.

Utilizar *hiperlink* significa estabelecer conexões virtuais entre hipertextos, ou seja, é a capacidade de um texto – que pode ser verbal ou não verbal –, ou parte dele,

fazer referência a outro texto ou a outra parte deste último. As ligações são feitas através da seleção de elementos para serem clicados em uma página da *web* e, assim, direcionarem o leitor para outra página, criando-se, dessa maneira, uma rede de textos conectados entre si em virtude de estabelecerem entre si pontos em comum.

Marcuschi (2001) apresenta reflexões sobre o hipertexto, analisa suas especificidades e o relaciona a formas clássicas de produção textual. Consoante o autor, o hipertexto não é linear, é volátil, é topográfico, é fragmentário, é de acessibilidade ilimitada, é multissemiótico e interativo. Portanto, contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita por meio do hipertexto significa corroborar o alargamento de habilidades de fazer um percurso próprio para a elaboração de significados que representam uma determinada realidade. Os esclarecimentos de Marcuschi podem ser representados pela figura a seguir retirada do site Portal Marketing Digital:

Figura 19 – Diagrama de comparação: texto linear x hipertexto



Fonte: <<https://portalmarketing.digital/Hiperliga%C3%A7%C3%A3o>>, acesso maio 2021.

A fim de tornar este trabalho mais coerente, todas as ações sugeridas na sequência de atividades foram simuladas. Por isso, com objetivos didáticos, foi

elaborado um livro digital usando-se o recurso do *hiperlink* para exemplificar e compor esta seção. Primeiramente, selecionei aldravias de minha autoria com temas variados. Depois, estabeleci entre as palavras pontos de conexão, conforme tabela a seguir.

Quadro 10 - Aldravias utilizadas em livro digital de exemplo

<u>criança</u>		menina (<i>criança</i>)	
dias		Que	
melhores	1	rima	2
hão		<u>Vida</u>	
de		alegria (<i>êxtase</i>)	
alvorecer		rotina	
com		c (h) orona (<i>19</i>)	
vida		Terra	
<u>19</u>		Mãe	
vezes	3	ministra	4
esperança		sinistra	
sabida		<u>Lição</u>	
aula (<i>lição</i>)			
de			
gramática	5		
<u>êxtase</u>			
língua			
enigmática			

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A palavra “criança” da aldravia 1 direciona o leitor para a aldravia 2 e se conecta com ela através da palavra “menina”. O vocábulo “Vida” da aldravia 2 leva à aldravia 3, que possui o mesmo vocábulo. Ao clicar em “19” o leitor vai para a aldravia 4, conectado pela palavra “c (h) orona”. Na aldravia 4, “lição” conduz à aula da aldravia 5. Por fim, a palavra “êxtase” contida em 5 se relaciona à palavra “alegria” da aldravia 2. É importante ressaltar que o caminho inverso em todas as concatenações também é viável.

As palavras destacadas em azul: “alvorecer”, “rima”, “esperança”, “Terra” e “enigmática”, fazem conexões com imagens que, para esta dissertação, foram selecionadas em pesquisa no *Google*, conforme arquivo a seguir.

Figura 20 – Elementos do banco de imagens do Google utilizados para elaboração do livro digital de exemplo



Banco de imagens : de praia, mar, água, oceano, silhueta, céu, dom, Por do sol,...

Transferências Banco de imagens : de praia, mar, água, oceano, silhueta, céu, dom, Por do sol, manhã, alvorecer, dança, criança, bebê, mãe, Esportes,...



<https://br.pinterest.com/pin/617767273/>



Humanidade chega a 100 dias de pandemia com esperança de cura - Dias Melhores

A declaração oficial de pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS) completa 100 dias nesta sexta-feira (19), com a esperança de aprovação de...

[D](#) Diário do Nordeste / Jun 19, 2020



As lições do Coronavírus no Dia da Terra

Além de mudanças comportamentais, sociais e econômicas, pandemia tem...

sc.gov.br



Aprendendo a aprender

Como você aprende melhor? Já pensou sobre isso? Cada aluno tem uma técnica preferida para aprender e cada professor tem um conjunto de conselhos para esses aluno...

[CACS Línguas](#) / Jul 21, 2016

Dessa forma, ao iniciar a leitura pela aldravia 1, o sujeito poderá ser levado para uma imagem ou ainda para outra aldravia. Esses direcionamentos acontecerão em todo o processo tornando o leitor um coautor do livro, não apenas pela subjetividade que impõe a ele no momento de interpretação, mas também pela autonomia de ordenar e reordenar a obra de acordo com sua percepção do fazer estético.

A fim de facilitar a elaboração do livro, foi disponibilizado, no apêndice desta dissertação, um tutorial, elaborado por mim, com instruções para professores e alunos. O produto final da simulação feita para essa dissertação pode ser acessado pelo *link* a seguir: <https://aldravia.wixsite.com/inicio>.

Para a publicação e divulgação do livro, os participantes devem escolher uma plataforma digital – que pode ser conhecida como a Amazon, por exemplo, ou pode ser até mesmo a página virtual da escola. Sendo assim, as ações podem variar bastante de acordo com as demandas de cada turma. Caso seja comercializado, é imprescindível decidir como serão divididos os valores arrecadados, ainda que sejam quantias simbólicas. Ademais, é essencial que os estudantes tenham a anuência dos pais para publicarem qualquer conteúdo na *internet*.

O mais importante, porém, é que os participantes sintam que suas produções artísticas foram valorizadas e que entendam sua relevância, não apenas de maneira individual, mas principalmente como representação de toda uma comunidade escolar. Pode ser feita uma cerimônia para comemorar a concretização do livro digital, mas o que se deve celebrar é a ampliação do patrimônio estético manifestada pela fruição criativa e poética dos estudantes, ou seja, a construção das identidades literárias.

4 Considerações finais

A trajetória de pesquisa da sexta turma do Programa de Mestrado Profissional Proletras – foi marcada por incertezas, mudanças e adaptações. Se de acordo como projeto apresentado à qualificação no dia 19 de dezembro de 2019, este trabalho seria uma pesquisa-ação; a dissertação apresentada à banca avaliadora em junho de 2021 revela uma proposta de sequência de atividades. Tal fato se deve à suspensão das atividades presenciais, provocada pela pandemia de Covid-19, que exigiu adequações de todos os setores da comunidade educacional mundial.

Conseqüentemente, a interrupção da prestação de alguns serviços acarretou incontáveis prejuízos não apenas escolares, como também sociais e econômicos, tais como o aumento das desigualdades, a elevação das taxas de desemprego, ou a evidencição da exclusão digital. Dessa maneira, embora haja um pequeno sentimento de frustração, diante de tantos infortúnios, mesmo que este trabalho não tenha sido totalmente fiel à sua proposta inicial (elaborar e desenvolver um projeto de ensino de poesia aldravista), ainda pode ser considerado como agregador ao estudo e à aprendizagem de literatura no ensino fundamental II.

A arte é instrumento por meio do qual se representa a vida cotidiana e, paradoxalmente, é também ferramenta para se escapar da realidade. Sendo assim, a literatura identifica-se como uma aliada ao movimento de denúncia e como um elixir de alívio para as mazelas da sociedade. As aulas de Literatura colaboram, nesse sentido, com a ampliação da consciência e com o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como com a formação humana e cidadã do indivíduo. Ademais, essa arte encoraja os sonhos e as ações para que ocorram mudanças na sociedade.

Nessa mesma vertente, defender e propagar o ensino de poesia, que muitas vezes acaba sendo marginalizado pelas escolas, são ações que auxiliam no alargamento das habilidades de reflexão, de criatividade e de expressão; além de oportunizarem o desenvolvimento da fruição estética. Logo, incluir o gênero poético aldravia nas aulas de Literatura do ensino fundamental representa também, na perspectiva desta dissertação, assumir o compromisso de formar e ampliar os repertórios artísticos e literários dos estudantes, bem como de fortalecer o entusiasmo para produções autorais.

A poesia aldravista, no momento em que se apresenta como a arte literária do sujeito, abre espaço para que se conheça e se reconheça uma das artes poéticas

feitas em Minas Gerais e no Brasil. Ao refutar interpretações fechadas e ao explorar significados aproximados e contíguos, através principalmente da utilização da metonímia e das escolhas de vocábulos dotados de polissemias, o gênero poético proporciona a ampliação da percepção do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor. Essa concatenação semântica produz uma teia de intertextos e de intercâmbio entre sentidos de maneira que outros significados vão se descortinando para o escritor e para o leitor de aldravia.

Dessa maneira, pode-se concluir que o gênero poético minimalista aldravia caracteriza-se também como um gênero hiperlínctico, uma vez que cada uma das palavras-versos direciona o pensamento do leitor e do escritor a outras palavras, outros textos ou outras imagens, favorecendo assim a formação – ainda que, em alguns momentos, apenas no plano imaginário – de hipertextos.

Sendo assim, associar as criações poéticas em aldravias ao recurso do *hiperlink* intencionando a elaboração de um livro digital foi um exercício de conexão entre a fruição artística (tão defendida pelo movimento aldravista) e o protagonismo da escrita e, concomitantemente, a apresentação de proposta de integração com o universo digital. Utilizar as tecnologias digitais em favor do letramento digital e, conseqüentemente, em benefício do letramento literário, foi uma das conquistas pretendidas por este trabalho.

O ambiente virtual, explorado como espaço de leitura e escrita, possibilita diferentes diálogos com a realidade e com a ficção. Ademais, esse universo oportuniza que se desenvolvam maneiras inovadoras de se compreender o mundo e de se expressar.

Por um ponto de vista, examinar as recentes alternativas com o objetivo de se alcançar o letramento digital exigiu pesquisa e esforço para a sugestão de práticas inovadoras, que contemplassem o ambiente virtual. Em contrapartida, buscar subsídios a fim de viabilizar o letramento literário constituiu parte essencial do movimento de investigação desta dissertação.

Além disso, foi indispensável considerar que o novo contexto das relações interpessoais, estabelecido com a pandemia de Covid-19, demonstrou a discrepância, a carência e a deficiência do acesso aos recursos multimidiáticos pela comunidade escolar no Brasil. Paralelamente, constatou-se a demanda, cada vez mais urgente, de se utilizarem esses recursos para a efetivação de atividades pedagógicas, porquanto, além de ser uma alternativa para manter vínculos escolares em tempos de

distanciamento social, a relação com o mundo digital contribui para que se formulem novos processos cognitivos importantes para viabilizar, entre outros saberes, o letramento literário.

Diante da constatação das dificuldades de se concretizarem práticas de letramento literário em poesia, foi imprescindível consultar algumas abordagens teóricas sobre o tema. Nesse sentido, as contribuições de Guimarães e Kersch (2012) serviram como base para a elaboração de uma sequência de atividades.

O modelo de projeto didático de gênero apresentado pelas autoras demonstra uma trajetória para se trabalhar a leitura e a escrita de um determinado gênero textual e contempla as seguintes etapas: situação inicial, produção inicial, oficinas de estudo, produção final, reescrita, situação final. Contudo, embora o percurso comece e termine abrangendo práticas sociais – atendendo ao caráter humanizador pretendido por esse trabalho –, para a elaboração da sequência de atividades, foi necessário buscar fundamentação para sistematizar as ações pedagógicas das oficinas.

As etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação) da sequência básica de letramento literário, propostas na pesquisa de Rildo Cosson (2009), elucidaram então, o que seria primordial abordar ao elaborar as oficinas. O autor propõe estratégias estruturadas e ações didáticas práticas, que proporcionaram segurança ao se fazer uma metodização dos exercícios que contribuem para o ensino de literatura.

Ainda que se tenha tentado testar as proposições e instrumentos, bem como cercar todas as possíveis lacunas no conteúdo e na metodologia, elaborar uma sequência de atividades para ser concretizada posteriormente pode trazer a falsa impressão de que o trabalho não tenha sido efetivamente concluído. Também pode haver a sensação de que sugerir atividades seria algo muito simples em relação ao labor de efetivamente colocá-las em práticas em situações reais nos distintos contextos escolares.

No entanto, é importante rememorar que o constante aprimoramento profissional, através do estudo, e também o planejamento das ações pedagógicas são atribuições imprescindíveis para o sucesso do exercício da docência. Sendo assim, pensar e elaborar a sequência “A poesia bate à porta”, que tem como objeto o gênero poético aldravia, requereu pesquisa de vasto repertório teórico além de promover o alargamento do pensamento crítico, intencionando antecipar quaisquer dificuldades ou lacunas que poderiam ser encontradas no desenrolar das práticas.

Conclui-se, assim, que o presente trabalho empenha-se em contribuir para a formação das identidades literárias na medida em que elabora uma sequência de atividades capaz de oportunizar o ensino e a aprendizagem do gênero textual aldravia de maneira a expandir o repertório estético dos estudantes de tal modo que se sintam pertencentes ao movimento literário e encorajados a se tornarem protagonistas no trabalho de autoria poética.

5 Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional curricular comum*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas, 1996.
- CARA, Salete de Almeida. *A poesia lírica*. São Paulo: Ática, 1985.
- CASTAGNINO, Raul. *O que é literatura? Natureza e função da literatura*. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, n 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2003.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORALINA, Cora [Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas]. Exaltação de Aninha (O Professor). In: *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*, 9 ed. São Paulo: Global Gaia, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*; Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DONADON LEAL, Andreia. *Aldravismo: movimento mineiro do século XXI*. Mariana-MG: Aldrava Letras e Artes, 2014.

DONADON LEAL, Andreia; BICALHO, Gabriel; DONADON-LEAL, José Benedito. FERREIRA, J. S. *Eritis Sicut Dii*. Mariana-MG: Aldrava Letras e Artes, 2019.

DONADON-LEAL, José Benedito. *Aldravismo [Reinvenção da Arte pelo Jornalismo Cultural]*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2018.

DONADON-LEAL, José Benedito. *Aldravismo: a literatura do sujeito*. Mariana-MG: Aldrava Letras e Artes, 2002.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012): portal QEdU.org.br, acesso em 29 de julho de 2019.

GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel C. A. S. Fradeet *et al.* (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13 ed. São Paulo: Ática: 2000.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In:_. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In:_. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

INEP. *Relatório Técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB*, 2017. Brasília: INEP / Ministério da Educação, 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Directrizes da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. 2002. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>

Acesso em: 15 set. 2020.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

JAKOBSON. O que é poesia? In: TOLEDO, Dionísio. (Org.) *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. 6 ed. São Paulo: Globinho, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: *Linguagem e Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Colisão Global de educação. Aprendizagem nunca para: resposta da educação frente à Covid-19. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
Acesso em: 20 mar. 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3 ed. rev. ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABINO, Juliana Lopes Melo Ferreira. *O sentido do ensino da metáfora e da metonímia*. Anais V Climp, 2008.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STALLONI, Yves. *Os Gêneros Literários*. Tradução e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro. DIFEL, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

6 Apêndice

6.1 Questionário inicial para os estudantes

1. Escola em que estuda:

2. Ano de escolaridade:

3. Fale sobre você (sua família, sua condição socioeconômica, o lugar onde você mora, seus gostos, preferências, modos de ser, o que gosta de fazer, o que você gostaria de estudar...)

4. Com que objetivo você estuda?

5. Marque seu nível de interesse e motivação pelas aulas de Literatura:

- () Sempre me interessa.
- () Às vezes me interessa.
- () Quase nunca me interessa.
- () Nunca me interessa.

6. O que você estuda em Literatura tem relação com o seu cotidiano? Marque a resposta que mais se aproxima com o que você percebe e dê um exemplo de como as aulas de Literatura se relacionam com sua vida no dia a dia.

- () Sim. Tudo que eu estudo na aula de Literatura tem relação com meu cotidiano.
- () Não. Nada do que eu estudo na aula de Literatura tem relação com meu cotidiano.
- () A maioria das coisas que eu estudo na aula de Literatura tem relação com meu cotidiano.
- () Pouca coisa que eu estudo na aula de Literatura tem relação com meu cotidiano.

Exemplo:

7. Em relação à disciplina de Literatura qual(is) é (são) sua(s) maior(es) dificuldade(s)?

- Não tenho dificuldades em Literatura.
 - Leitura, decodificação.
 - Compreensão e interpretação.
 - Interesse pelas obras literárias.
 - Vocabulário.
 - Outros. (Especifique)
-

8. O que você entende por:
Leitura?

Produção de texto?

9. Em quais momentos ou locais você lê e produz textos?

- Em nenhum momento.
 - Apenas na escola.
 - Na escola e em outros lugares como:
-

- Que gêneros textuais você lê e produz?
-

10. O que você sabe sobre poesia? Como a poesia poderia mudar seu modo de ser?

11. Você conhece o gênero poético aldravia? Gostaria de conhecê-lo? Justifique.

12. Sobre o uso de recursos, assinale com um X aqueles que/ a que:

Recursos tecnológicos	A escola possui e disponibiliza aos alunos	A escola possui, mas apenas os professores utilizam	Você tem acesso fora da escola.
Livro didático			
Televisão			
Aparelho de DVD			
Computador			
Aparelho de som			
Filmadora			
Câmera fotográfica			
Celular			
Jogos			
Aparelho de data show			
Outros (especifique)			

6.2 Avaliação final para estudantes

Querido estudante, antes de responder a este questionário, pense no decorrer do projeto e faça uma análise da sua trajetória (as dificuldades e avanços que teve durante as atividades, o que acha que ainda precisa melhorar, ...).

1. Após a realização do projeto, escreva o que você entende por:

Texto: _____

Leitura: _____

Produção de texto: _____

2. Você teve dificuldades durante o desenvolvimento do projeto? Se sim, diga quais.

3. O que você aprendeu por meio do projeto?

4. Para você, o que é poesia? A poesia mudou seu modo de ser? Como?

5. O que você entende pelo gênero poético aldravia? A aldravia acrescentou saberes na sua vida? Em caso positivo, o que foi acrescentado?

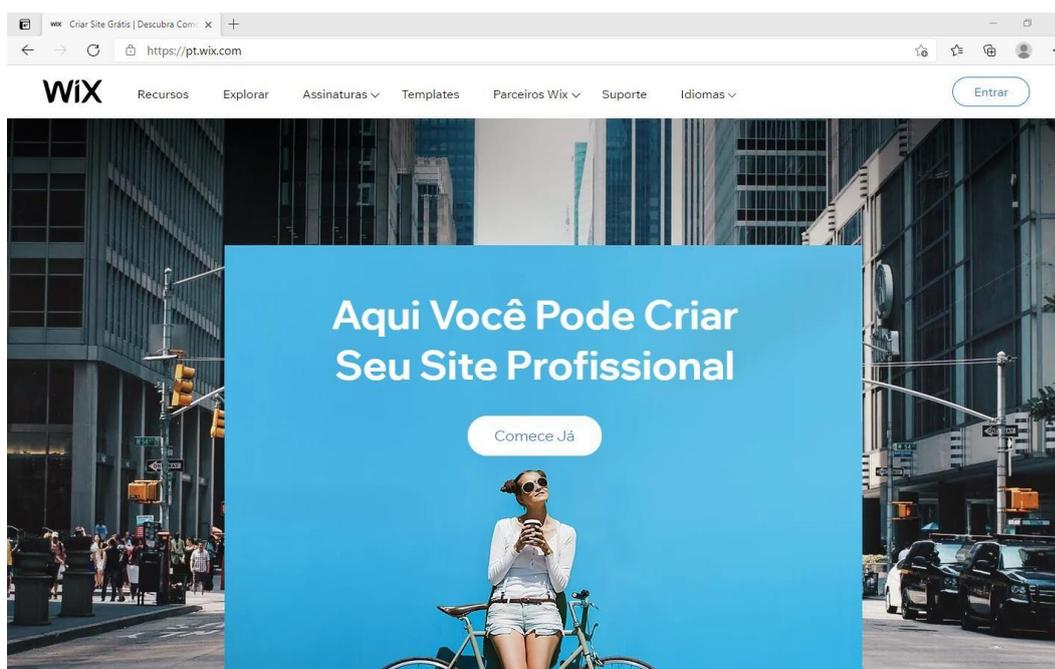
6. Você gostaria de participar de outro projeto como este? Sobre quais temas? O que modificaria?

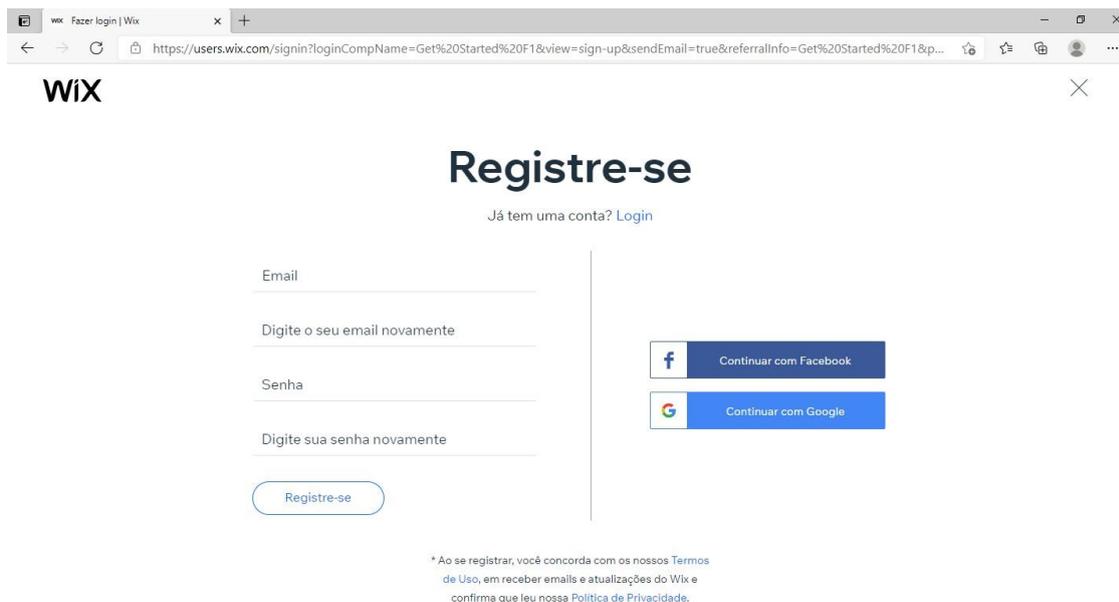
6.3 Tutorial para elaboração do livro 'hiperlínktico' digital

Para a criação de um livro interativo digital, pode-se utilizar qualquer plataforma online que permita a criação de sites ou blogs próprios, como o Blogspot, Wix, Wordpress, Tumblr, Squarespace, entre outros. Todos esses recursos conferem ao usuário a capacidade de criar diretórios virtuais com inúmeras páginas da web que, conectadas umas às outras por *hiperlinks*, poderão servir à proposta desejada.

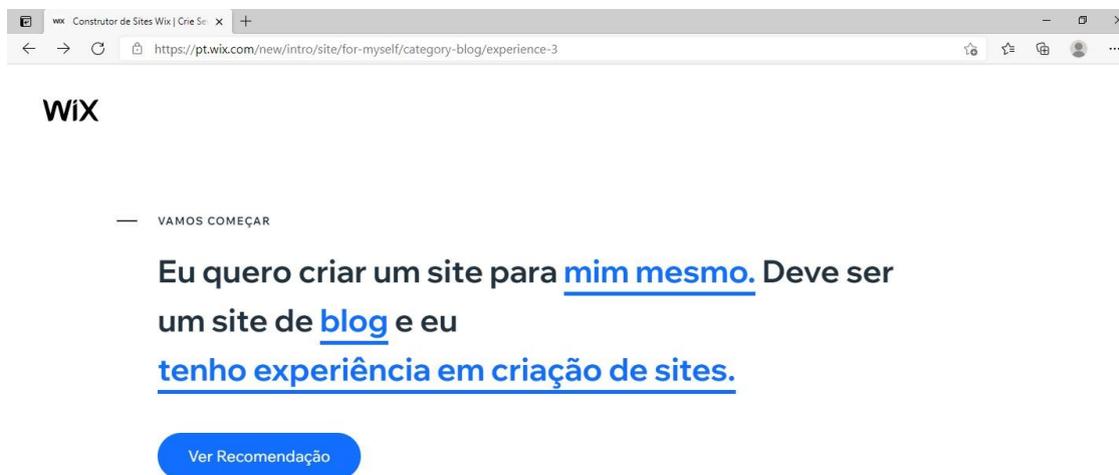
Para fins de demonstração, neste tutorial, a plataforma utilizada será a Wix.

1. Acesse a página da Wix (<https://pt.wix.com/>). Na página principal, clique em “Comece Já”. O site então pedirá que você faça um registro com um email e uma senha à sua escolha. Caso já tenha registro na Wix, clique em Login e acesse sua conta.

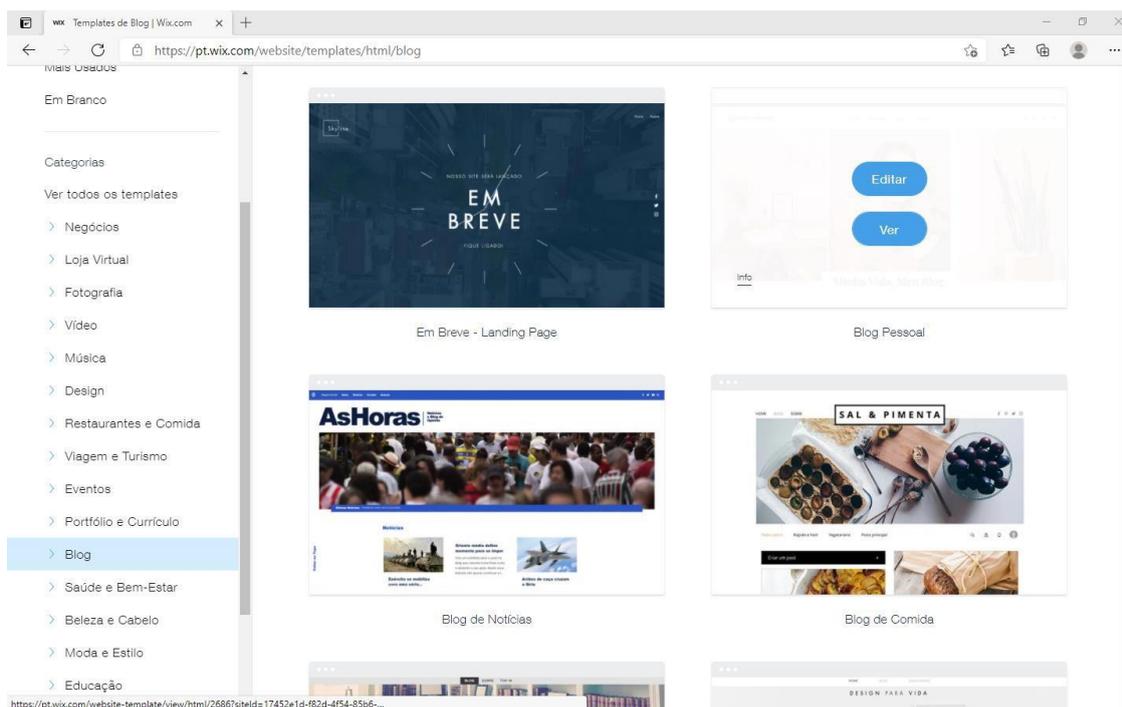




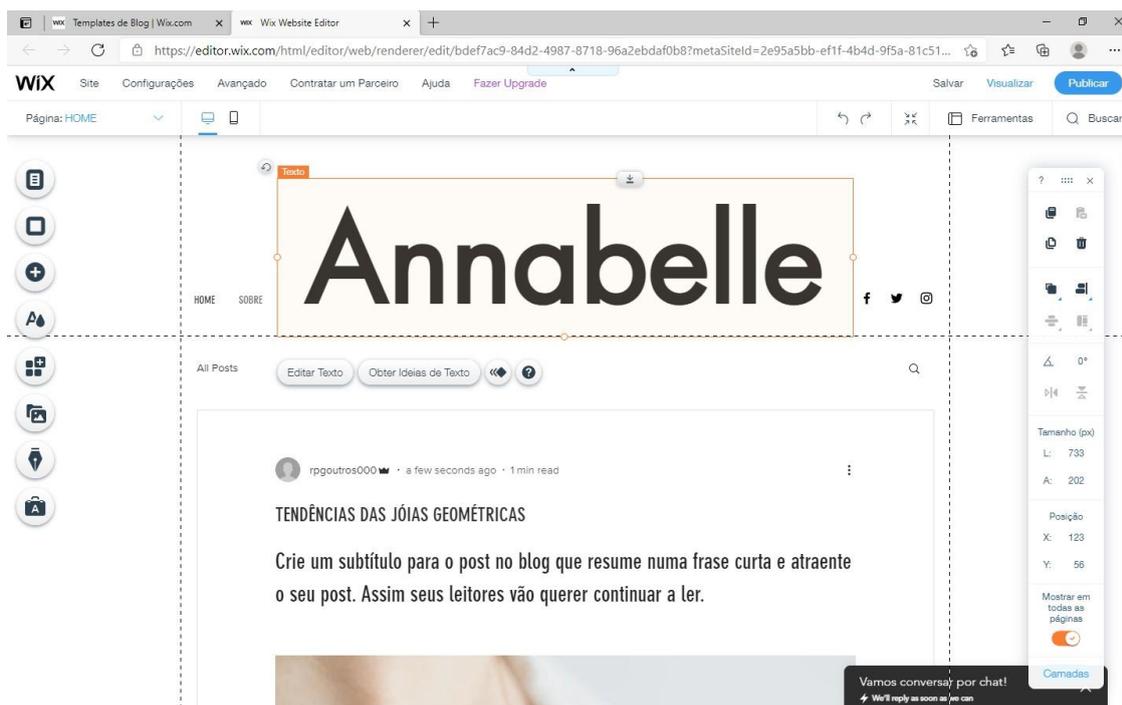
2. A plataforma Wix é bem amigável para iniciantes e fornecerá auxílio para quem nunca criou sites anteriormente, fazendo algumas perguntas prévias para auxiliar o usuário. Esse processo não terá impacto no resultado final, já que o site continuará completamente customizável após sua criação.



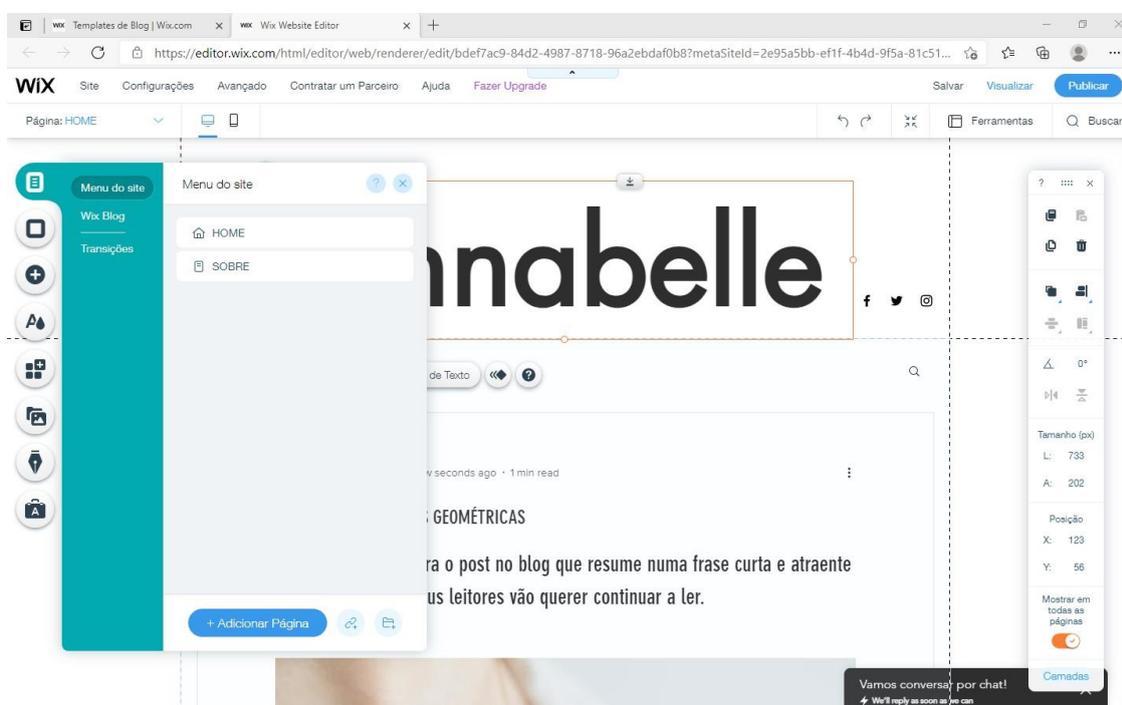
3. Caso escolha pela ajuda da Wix, o primeiro recurso que ela lhe disponibilizará será a escolha do template, que é um design inicial para o seu site. Escolha o que mais lhe agrada visualmente. Passando o mouse por cima e clicando em “Ver”, é possível visualizar uma prévia do site que será criado. Para fazer a sua escolha, basta fazer o mesmo processo e clicar em “Editar” para começar.



4. Em seguida, a Wix abrirá a plataforma de edição de sites com diversas ferramentas disponíveis. Clicando sobre os itens já colocados na página, como os menus, ícones e textos, é possível perceber a liberdade de customização e edição que é conferida ao usuário. Assim, você poderá criar o design que preferir.

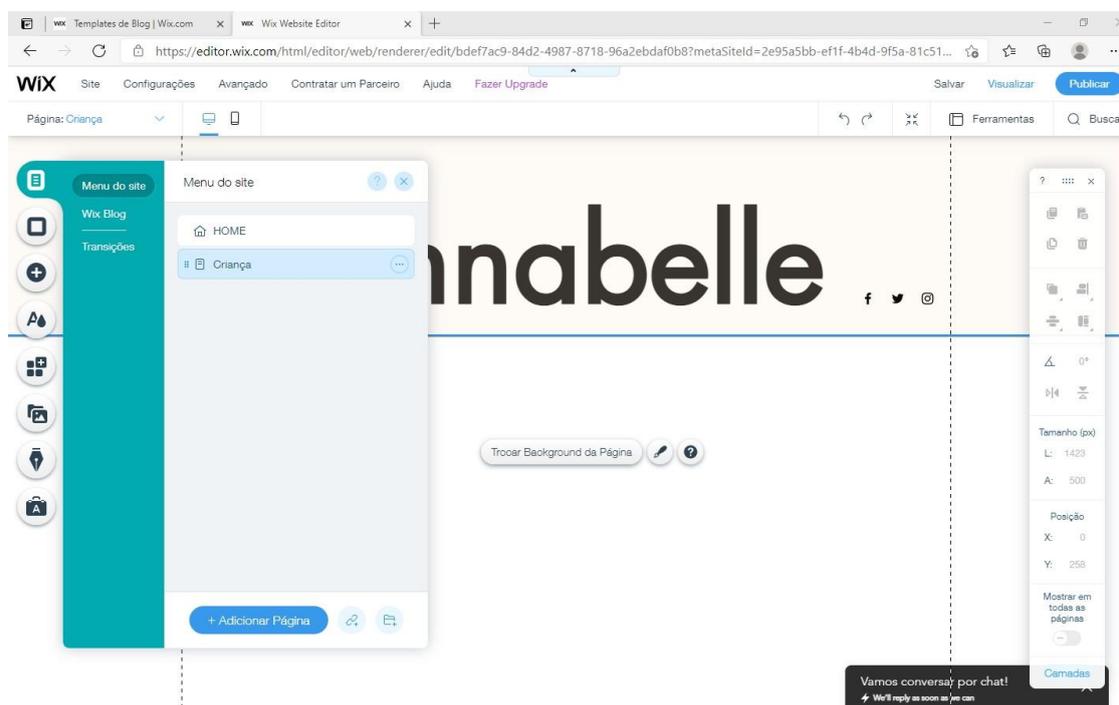


5. Para criar as páginas que serão a composição do livro digital, clique no primeiro ícone da coluna à esquerda. Clique em “Menu do site”. Será aberto o diretório do site e, no fim da coluna que foi aberta, haverá a opção “Adicionar Página”. Clique nela.

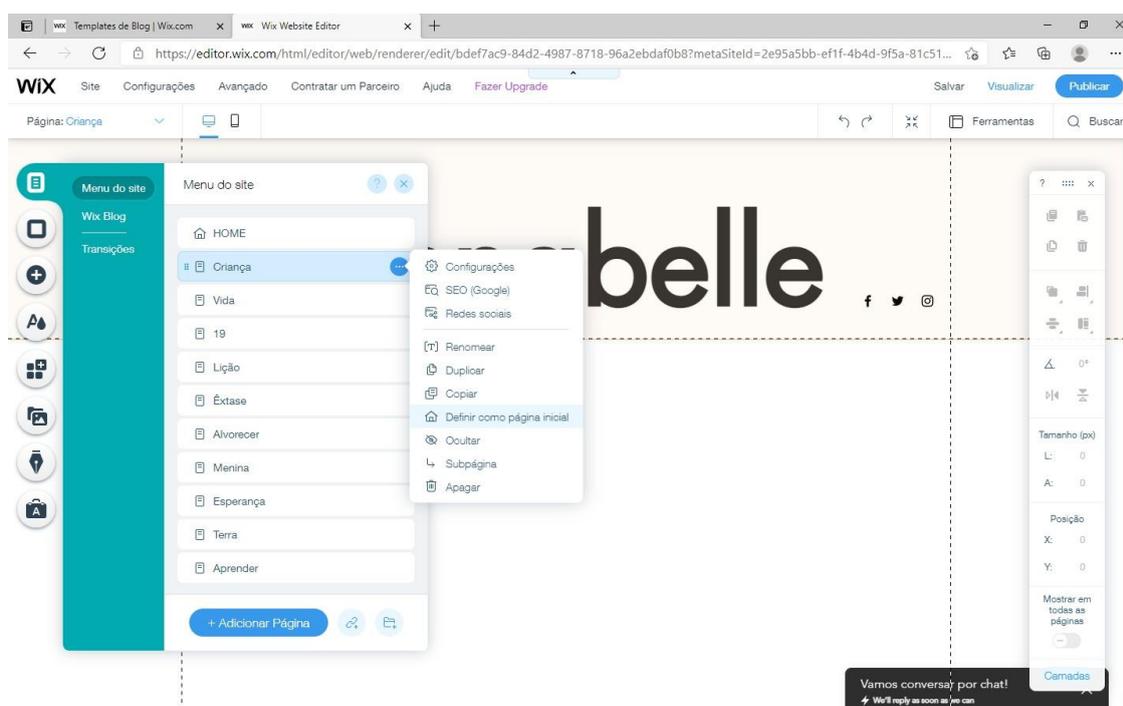


6. Assim que adicionar, perceberá que a página de edição mudará, pois agora está em edição a página que acabou de ser criada. Sempre a página seleccionada no “Menu

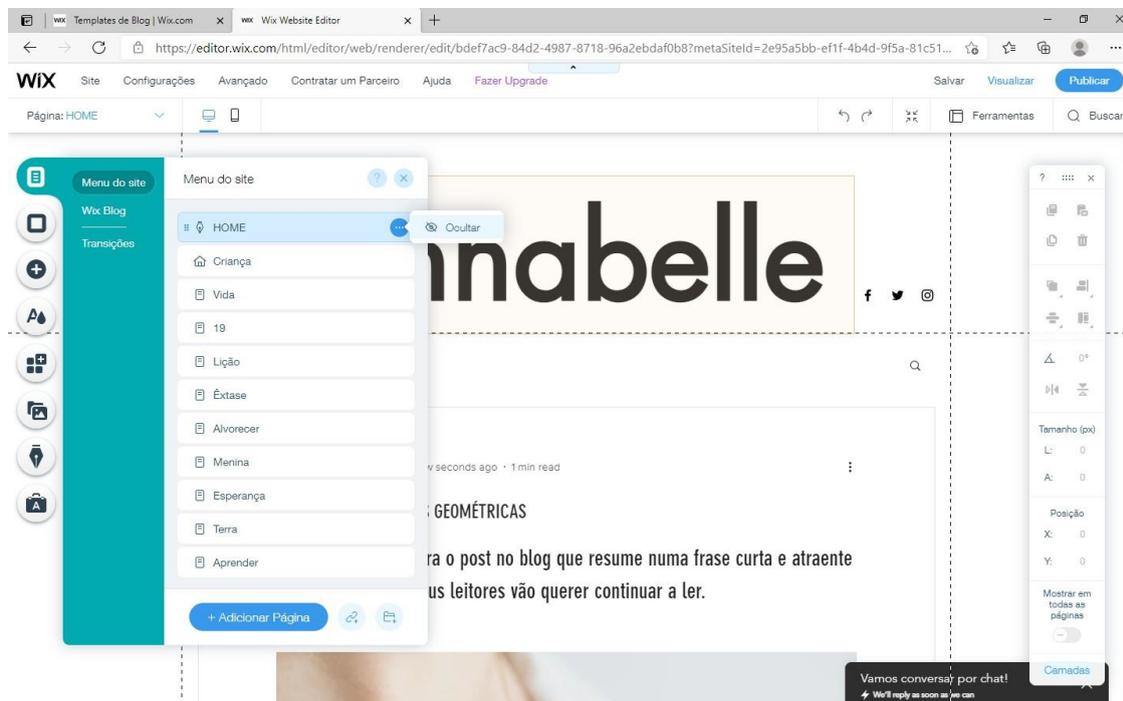
do site” será a página em edição na plataforma.



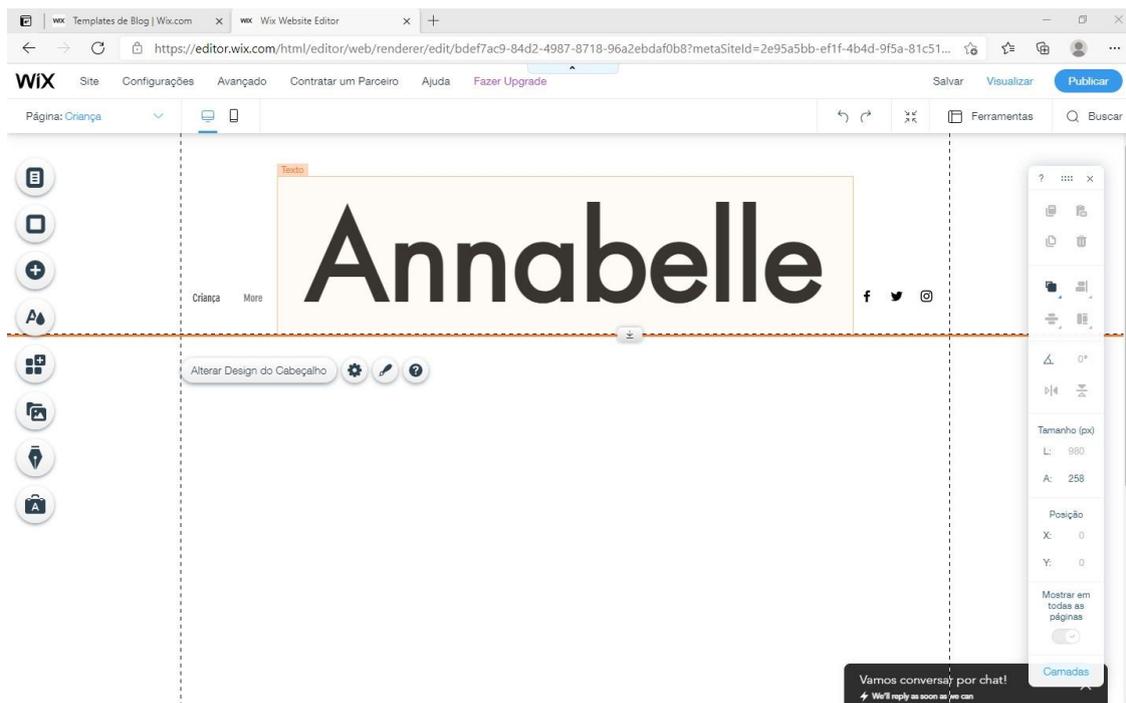
7. Crie quantas páginas forem necessárias. Para alterar o nome, basta clicar duas vezes no título dela. Perceba que a página HOME possui uma casinha ao lado esquerdo, isso significa que é a primeira página que será aberta do seu site. Para definir a primeira página do seu livro, basta clicar nos três pontinhos no canto direito do título da página e clicar em “Definir como página inicial”.



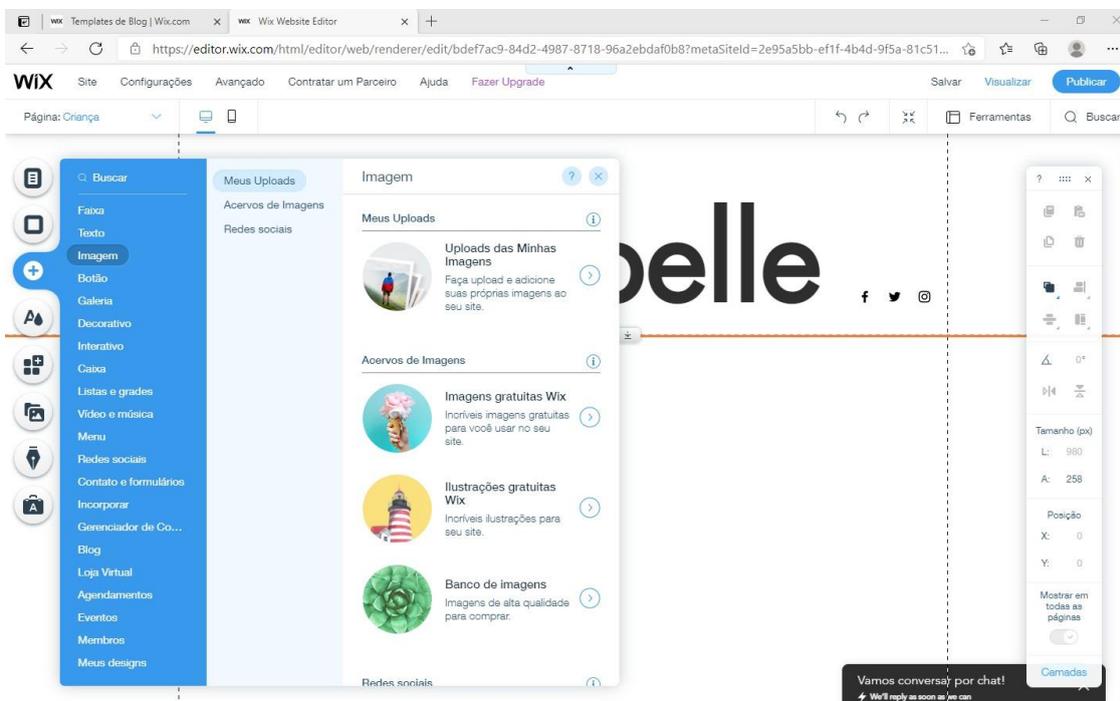
8. Fazendo o mesmo processo, você poderá ocultar a página HOME que foi criada automaticamente, já que ela não será utilizada. Basta clicar nos três pontinhos e depois em Ocultar.



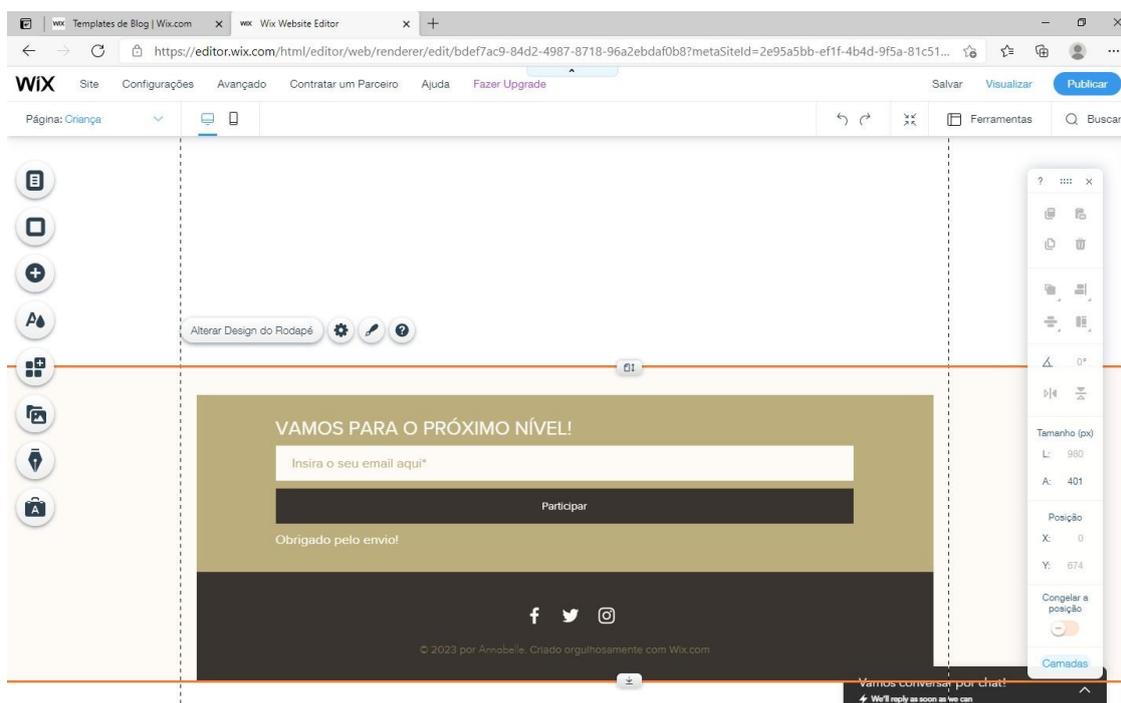
9. Indo agora para a edição de suas páginas, o primeiro a se fazer é configurar o cabeçalho. Tudo que está acima da linha pontilhada horizontal é o cabeçalho, que permanecerá fixo em todo o seu site, não importando a página. Nele, você pode inserir imagens, textos, todo o menu com todas as páginas do seu livro, o que você preferir. Clicando nele, você poderá alterar o design e as configurações pelos pequenos ícones que aparecerão.



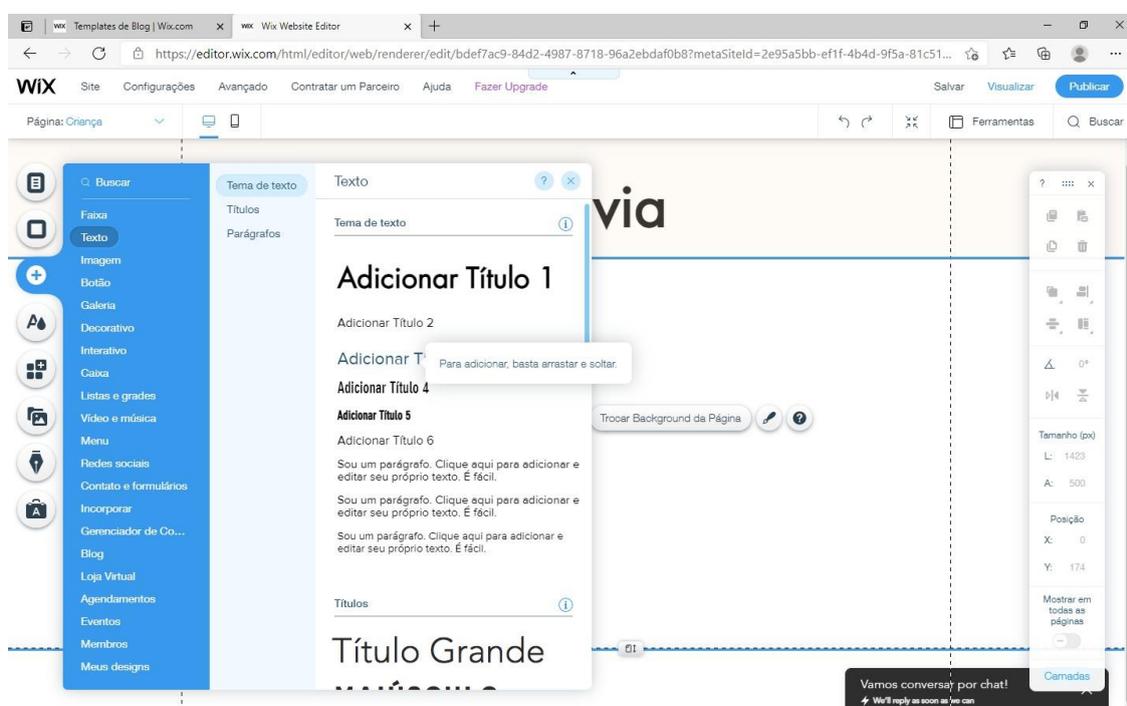
10. Para adicionar elementos, clique no ícone de + na coluna lateral esquerda. Aparecerá um menu com diversas opções de elementos para implementar no seu site, como texto, botões, vídeos, imagens, menus, etc.



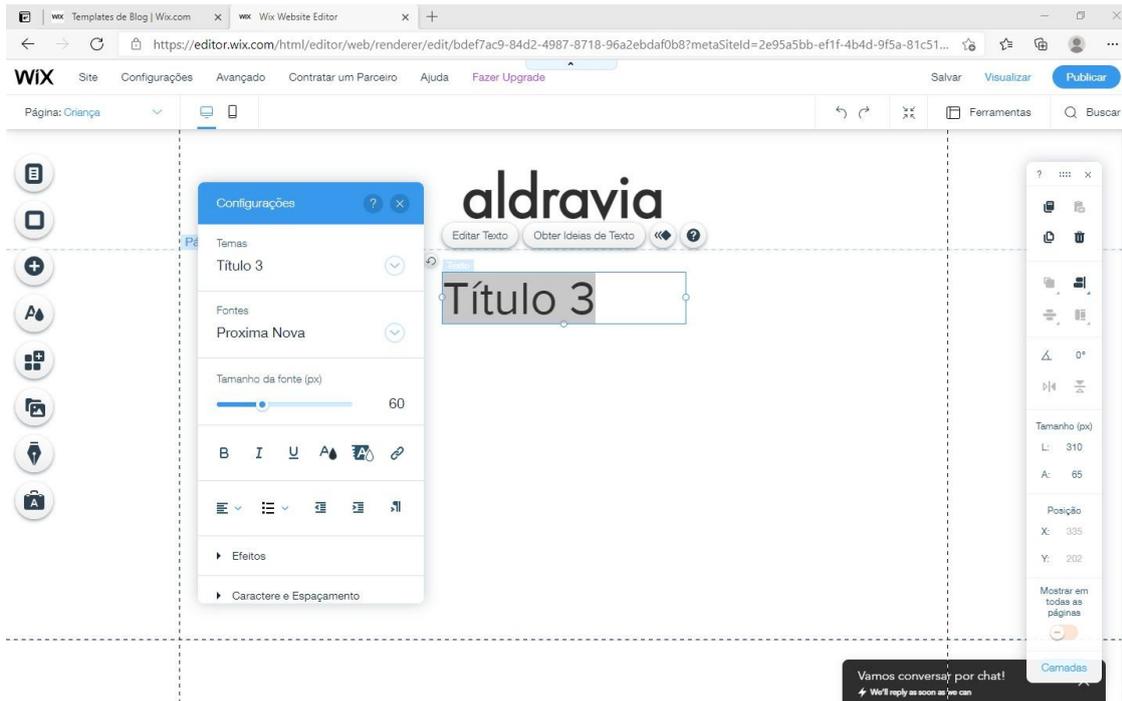
11. Definido o cabeçalho da maneira desejada, no fim da página, há o rodapé, que funciona na mesma lógica. Ele também é completamente customizável e editável da maneira como desejar.



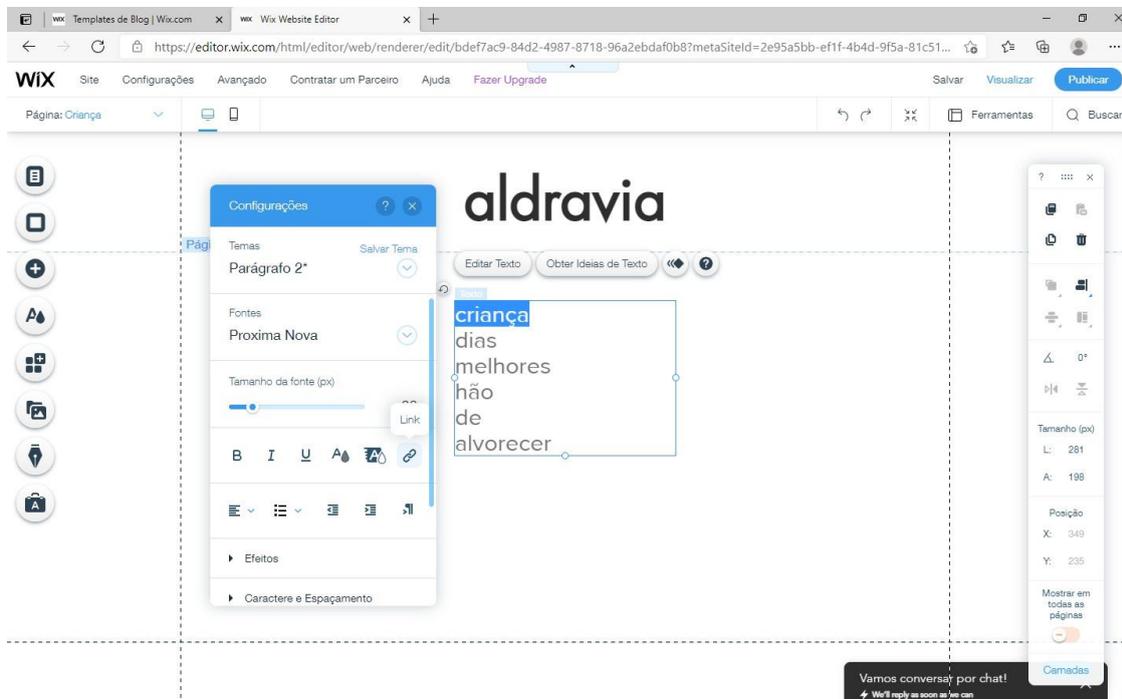
12. Com essas duas configurações prontas, está na hora de colocar o conteúdo das páginas. Com a página desejada selecionada no “Menu do site”, como foi explicado anteriormente, clique no ícone do + e adicione os elementos que desejar.



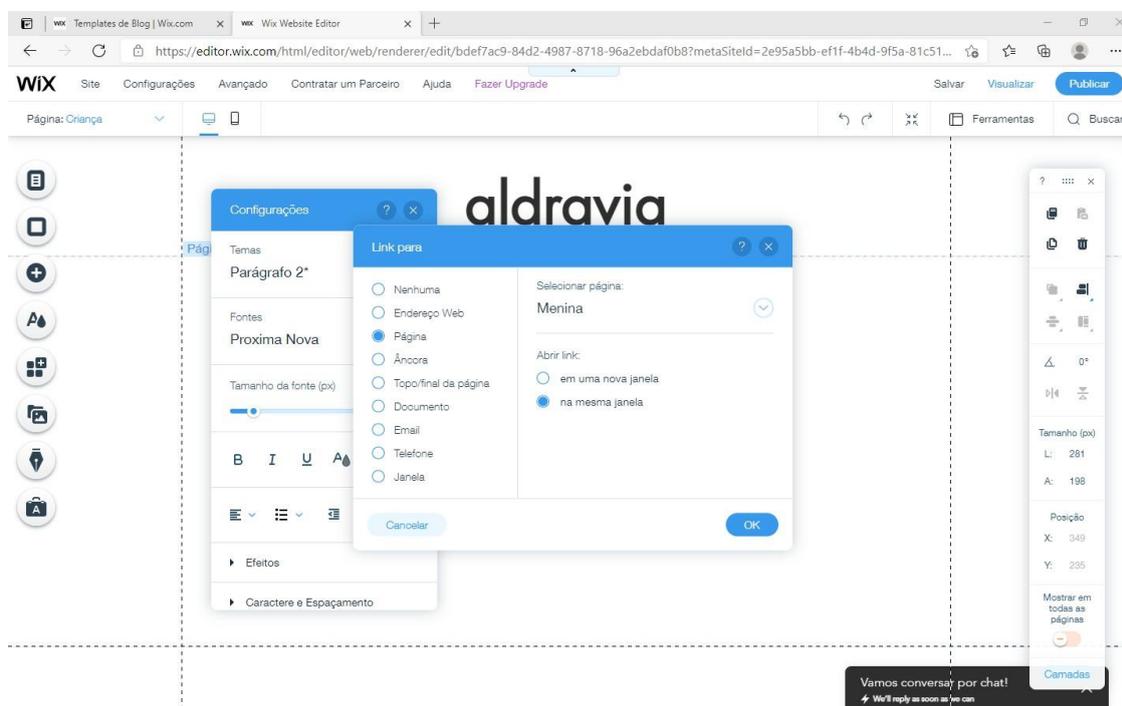
13. Cada elemento, ao ser clicado, terá suas configurações particulares de customização.



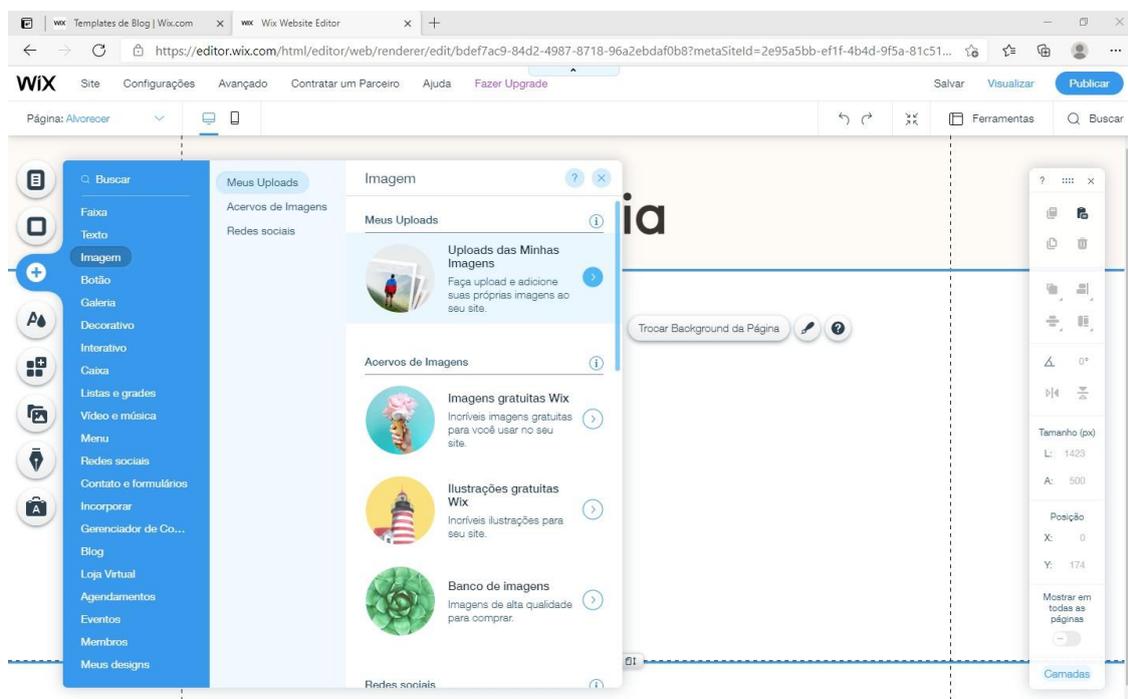
14. Após colocado o texto, será possível colocar o *hiperlink* da seguinte forma: selecione a parte do texto desejado e, na caixa de configurações, selecione o pequeno cadeado na quarta linha, no canto direito.



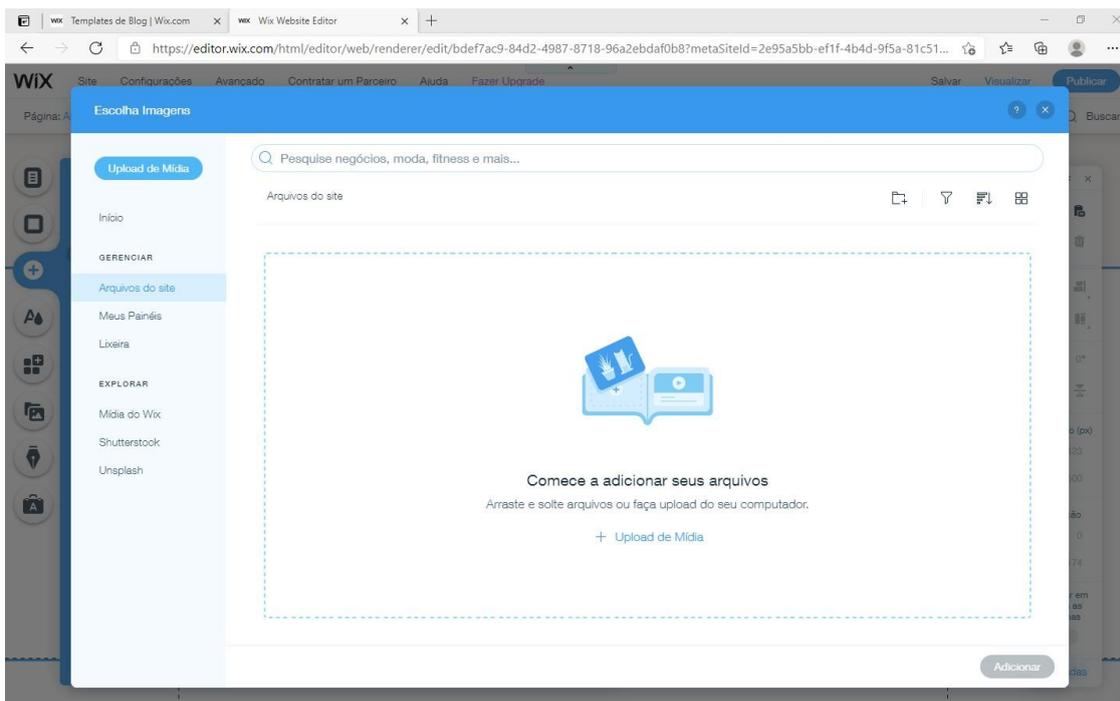
15. Na caixa que será aberta, selecione “Página” na coluna à esquerda e selecione a página de destino que você deseja. Depois clique em OK.



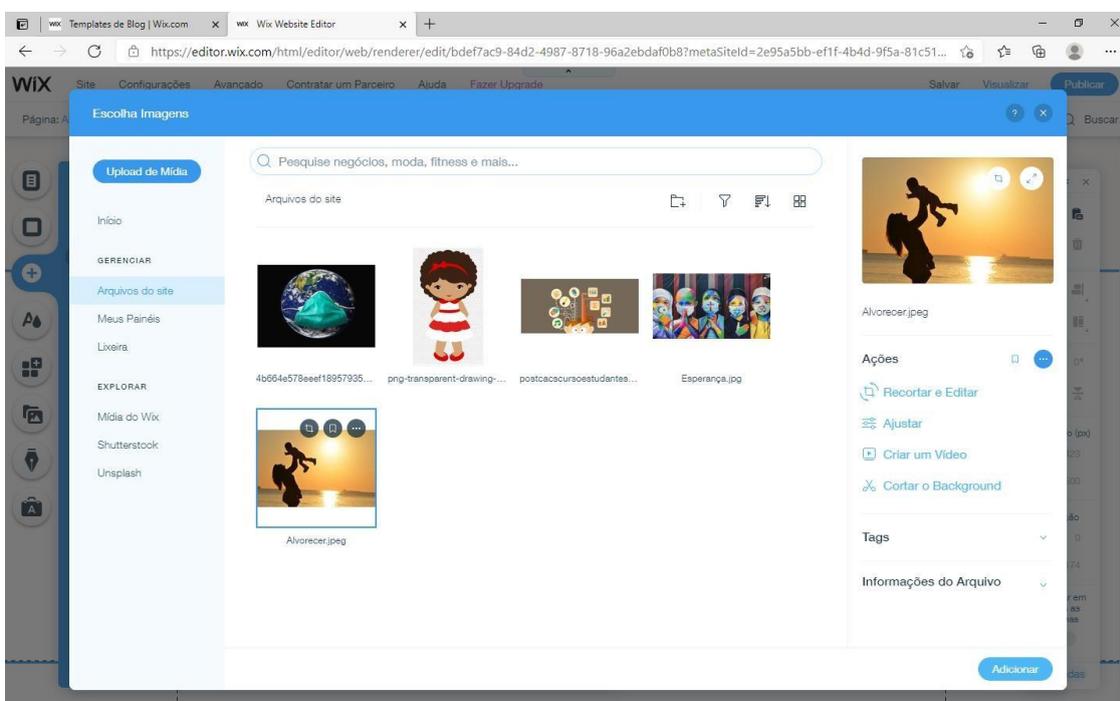
16. Para inserir imagens, clique no ícone do +, no menu lateral busque por Imagem, e na opção “Upload das Minhas Imagens”, clique na setinha lateral direita.



17. Na janela que irá abrir, clique em “Upload de Mídia”, no canto superior esquerdo.

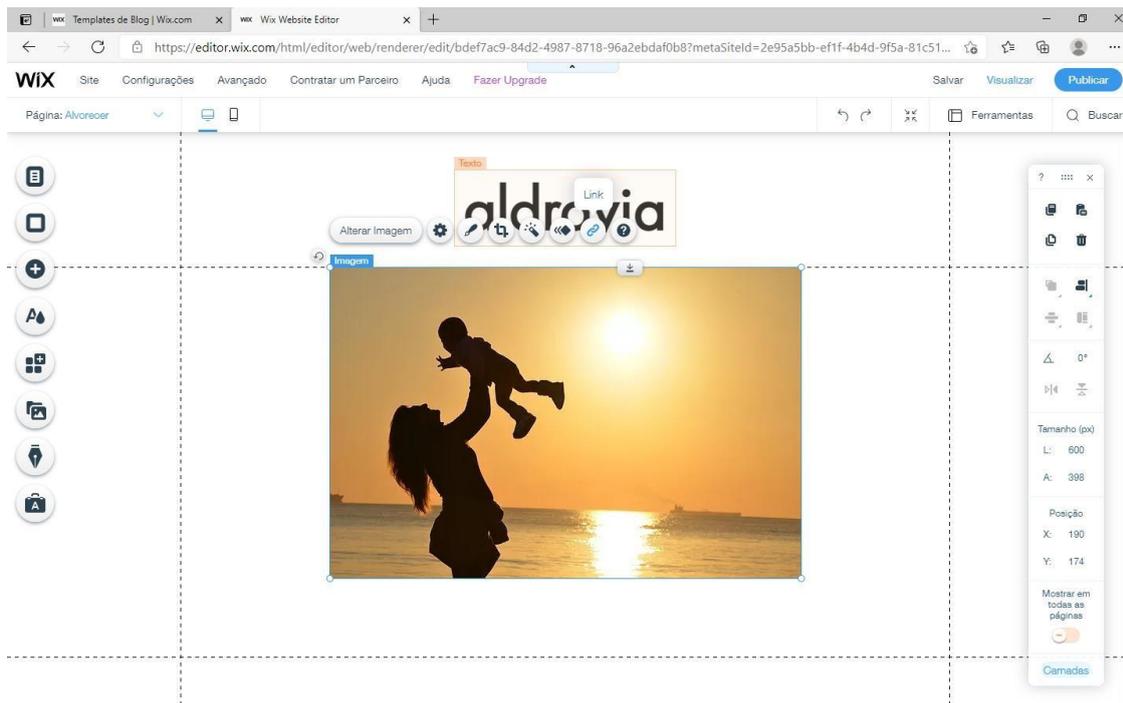


18. Clique em **Faça Upload**, ou arraste os arquivos de alguma pasta do seu computador para a janela que abriu. Após esse passo, as imagens estarão disponíveis na plataforma para a sua utilização. Clique na imagem desejada e depois em **“Adicionar”**, no canto inferior direito.

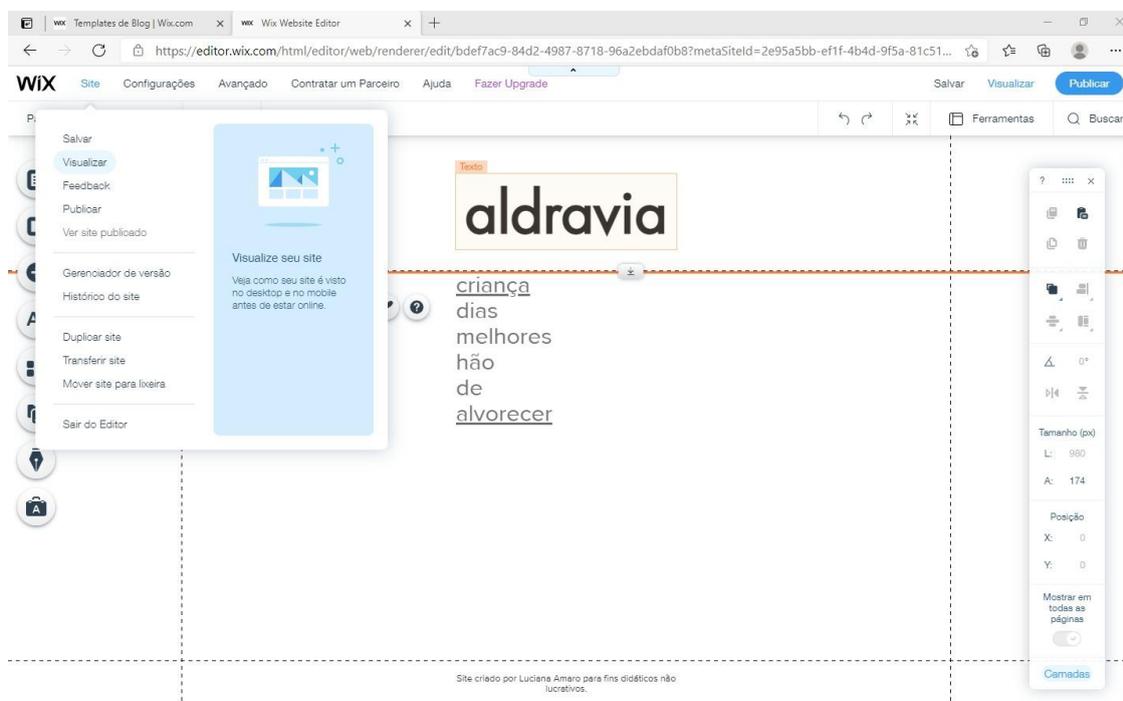


19. Para adicionar um *hiperlink* em uma imagem, basta clicar nela e no botão de

cadeado que aparecerá acima dela. A mesma janela de escolha de página abrirá.

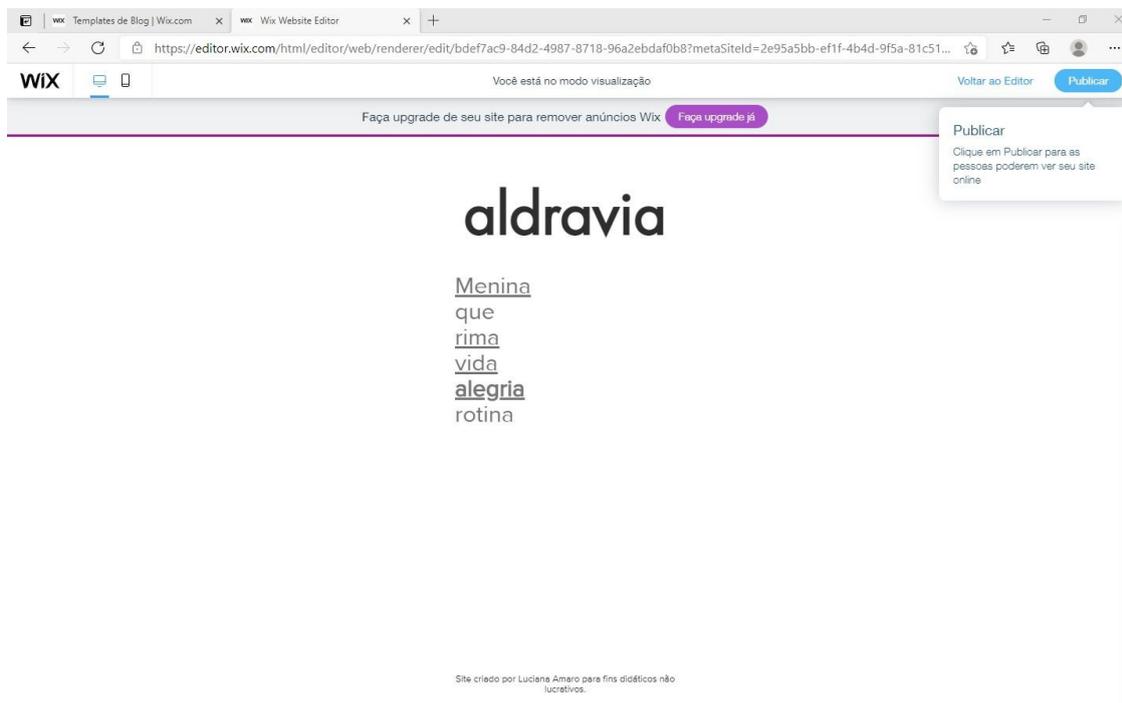


20. Após adicionar todo o conteúdo desejado, a Wix permite que você visualize para checar se está tudo em ordem. Para fazer isso, basta ir em Site no menu superior e clicar em Visualizar.

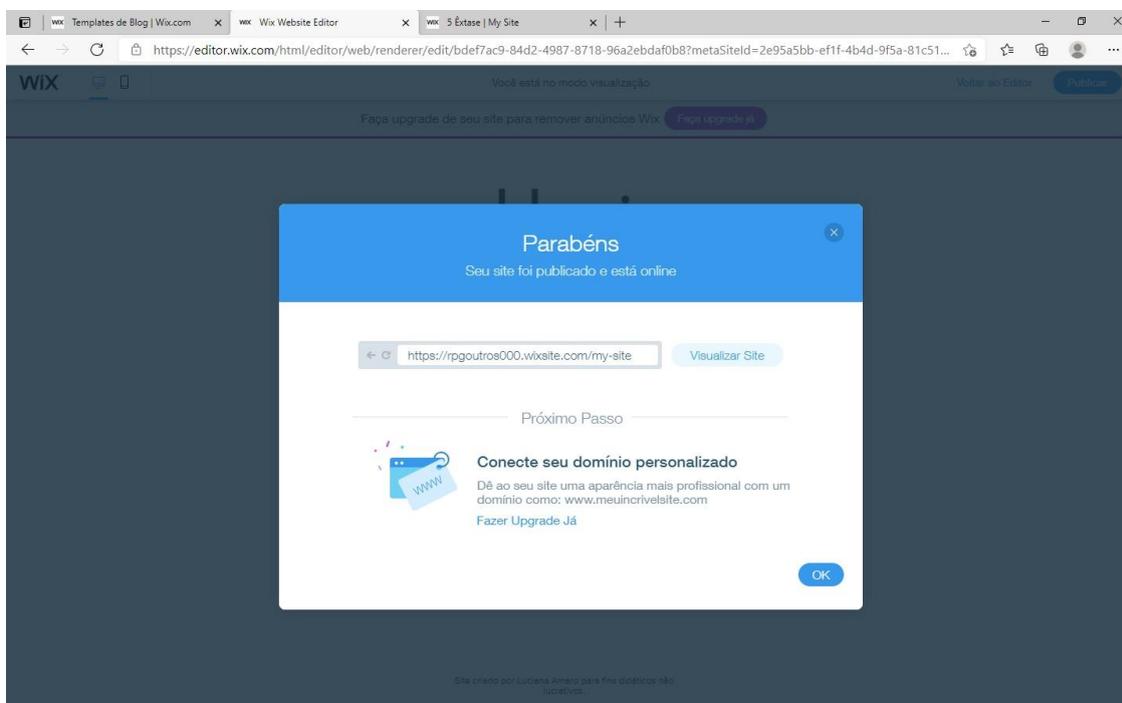


21. No modo de visualização, caso algo esteja errado, você pode corrigir clicando em Voltar ao Editor, no canto superior direito. Caso tudo esteja de acordo, clique em

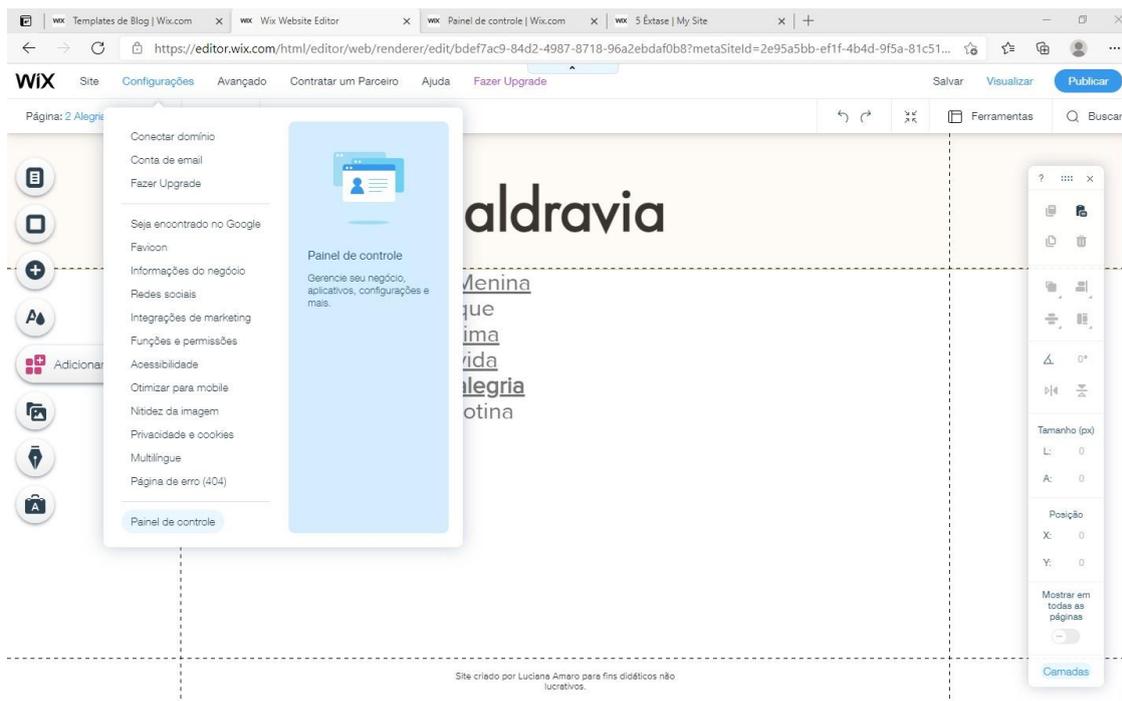
Publicar.



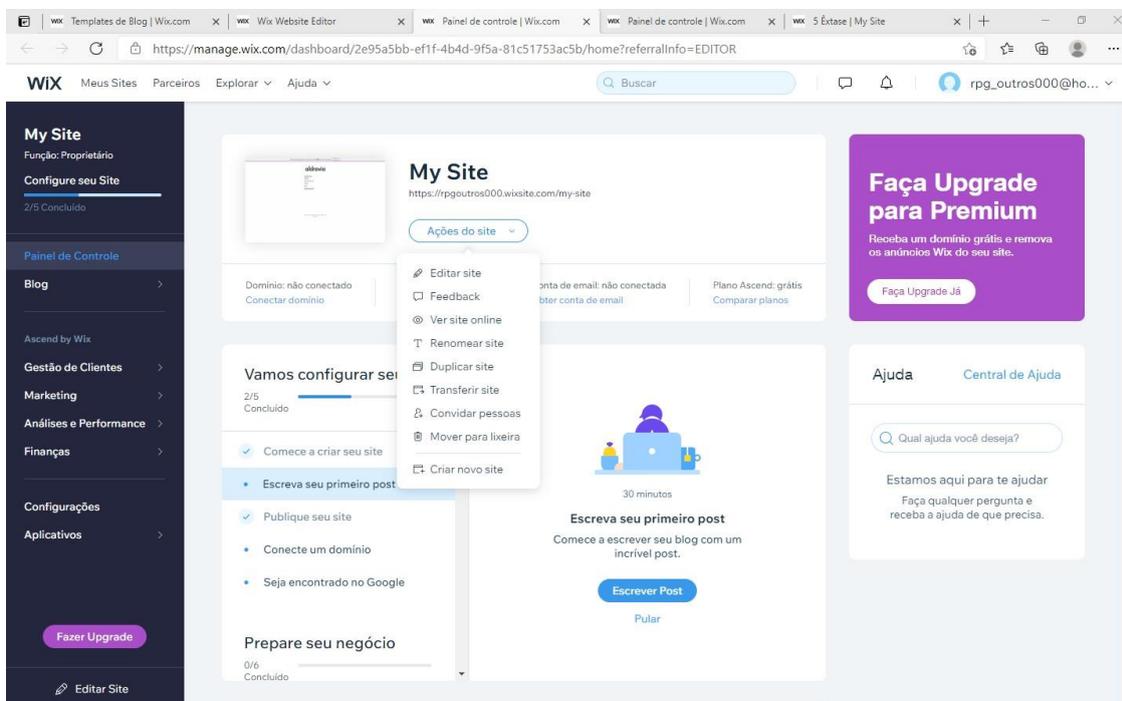
22. Pronto! Seu site está criado e o *link* está disponível para visitação!



23. No editor, indo em Configurações e depois em Painel de Controle, será possível fazer outras configurações adicionais.



24. Clicando em “Ações do site”, é possível mudar o nome, convidar pessoas para colaborar com você, deletá-lo, entre outras opções.



O processo é similar para outras plataformas, mas a interface de cada uma terá uma maneira de trabalhar diferente.

O endereço para visitar o site de exemplo criado durante esse tutorial é <https://aldravia.wixsite.com/inicio>.

7 Anexos

Anexo 1 – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Rogéria Cardoso Walter de Lima, diretora da ESCOLA MUNICIPAL SALGADO FILHO, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “A Aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestrandia Luciana Silva Amaro.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do diretor e carimbo

Anexo 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias”, desenvolvida pela professora Luciana Silva Amaro, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Evaldo Balbino da Silva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 8º ano da Escola Municipal Salgado Filho, em Belo Horizonte (MG), a aprimorarem habilidades relativas à leitura e produção do gênero poético “aldravia”. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é contribuir para construção de uma identidade literária e cultural do sujeito aluno. As atividades serão desenvolvidas pela professora Luciana Silva Amaro, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 13h às 17h20, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a participar de oficinas de poesia, especialmente de aldravia. Pretendemos, também, elaborar um livro digital, usando a tecnologia do *hiperlink* com as produções de todos os alunos. Gostaríamos de registrar em fotografias, depoimentos e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confiabilidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Caso apareça qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável pelo trabalho no núcleo de Letras/ CP/ UFMG ou na Faculdade de Letras da UFMG - FALE, na Av. Antônio Carlos, 6627. Poderá ainda entrar em contato pelo telefone: (31) 3409-5198 – ou pelo e-mail:

evaldo_balbino@yahoo.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP) só deverá ser acionado em caso de esclarecimentos sobre questões éticas.

Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)



Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestrandia Luciana Silva Amaro
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Anexo 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias”, desenvolvida pela professora Luciana Silva Amaro, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Evaldo Balbino da Silva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para beneficiar e auxiliar os alunos do 8º ano da Escola Municipal Salgado Filho, em Belo Horizonte (MG), a aprimorarem habilidades relativas à leitura e produção do gênero poético “aldravia”. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é contribuir para construção de uma identidade literária e cultural do sujeito aluno. As atividades serão desenvolvidas pela professora mestranda Luciana Silva Amaro no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 13h às 17h20, nas dependências da referida escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a participar de oficinas de poesia, especialmente de aldravia. Pretendemos, também, elaborar um livro digital, usando a tecnologia do *hiperlink* com as produções de todos os alunos. Gostaríamos de registrar em fotografias, depoimentos e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confiabilidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Caso apareça qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável no núcleo de Letras/ CP/ UFMG ou na Faculdade de Letras

Rubrica do Participante Pesquisa

Rubrica do Pesquisador Principal

Rubrica do Coordenador CEP

da UFMG - FALE, na Av. Antônio Carlos, 6627. Poderá ainda entrar em contato pelo telefone: (31) 3409-5198 – ou pelo e-mail: evaldo_balbino@yahoo.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP) só deverá ser acionado em caso de esclarecimentos sobre questões éticas.

Uma via deste documento ficará com o (a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) participe dela.

Assinatura do(a) responsável



Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestranda Luciana Silva Amaro
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Anexo 4 – TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.



Prof. Dr. Evaldo Balbino
Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa

Professora mestrandia Luciana Silva Amaro
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

**Anexo 5 – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, DEPOIMENTO E CESSÃO
DE DIREITOS AUTORAIS**

Nome do (a) Responsável Legal: _____

RG do (a) Responsável Legal: _____

Endereço do (a) Responsável Legal: _____

Nome do (a) Estudante: _____

Autorizo, na qualidade de responsável legal pelo (a) menor citado (a) acima, participante da pesquisa “A Aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias”, desenvolvida pela professora Luciana Silva Amaro, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado na Escola Municipal Salgado Filho, em Belo Horizonte (MG), o uso de sua imagem e voz em produções audiovisuais e textuais e/ou imagens de registro e divulgação da pesquisa.

Autorizo também a transmissão e publicação de suas produções autorais feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, tais como poemas, filmes, documentários, depoimentos, vídeos curtos, matérias, dentre outros, por meio de rádio, televisão, internet, celulares e outro meio de comunicação admitido por lei. Autorizo ainda a divulgação de suas opiniões através dos meios de comunicação admitidos por lei. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) Responsável Legal

<p>Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592</p>
--

Anexo 6 – RESOLUÇÃO Nº 003/2020



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

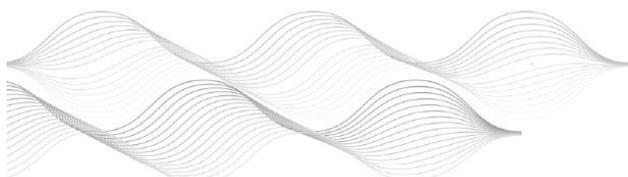
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

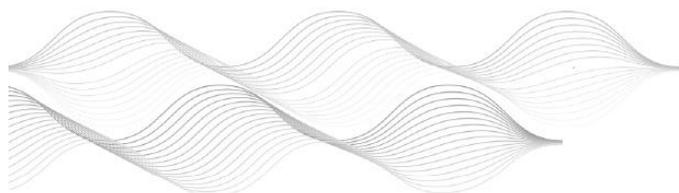
Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR



Anexo 7 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ALDRAVIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA PARA O USO DE HIPERLINK

Pesquisador: EVALDO BALBINO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24845319.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.742.325

Apresentação do Projeto:

As práticas de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo consciente do seu papel na sociedade em que vive. Partindo dessa premissa, é urgente melhorar a formação do leitor de literatura no ensino fundamental bem como desenvolver habilidades de leitura crítica e de escrita criativa. A proposta deste projeto é apresentar e desenvolver um projeto de ensino baseado na sequência básica do letramento literário (Cosson, 1016) em que a leitura e a escrita de aldravias - gênero de poesia que surgiu na cidade de Mariana em Minas Gerais-, contribuam para a formação literária e cultural do aluno. Através de oficinas ministradas durante o período regular de aula, os alunos poderão conhecer o movimento literário, aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre poesia e produzir escrita espontânea utilizando o hiperlink, que permite criar links que vão de um arquivo para o outro. Assim, cria-se uma rede de textos conectados por algum ponto em comum, possibilitando leituras diversas. O trabalho tem caráter qualitativo e será aplicado a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Salgado Filho, localizada no município de Belo Horizonte. Consiste em promover a apropriação da história e da cultura através da leitura e produção de aldravia. A presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: “De que forma a leitura e a escrita de aldravias contribuem na formação de identidades e sujeitos literários?” Uma vez formulada a questão, a hipótese inicial é de que a intervenção correta do professor é capaz de promover grande estímulo à prática de leitura e escrita. Assim, a formação do leitor de literatura será mais efetiva. Os dados serão analisados após a aplicação do projeto de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.742.325

ensino que conterá oficinas de leitura e produção. As atividades serão observadas e orientadas para que ao final do projeto seja possível construir um livro de aldravia utilizando os recursos do hiperlink. O referencial teórico dessa pesquisa baseia-se em CANDIDO (2006), na medida em que propõe uma visão social da leitura literária, que contribui para a formação crítica e cultural do indivíduo. Também se buscam escritos sobre aldravia. DONADON-LEAL (2010) define e explica essa nova forma de fazer poesia e defende uma leitura prazerosa. Após aplicar o projeto de ensino, pretendo ter colaborado para ampliar os conhecimentos literários e sociais dos alunos. Palavras-chave: Aldravia, formação do leitor literário, formação de identidades e sujeitos literários.

Esta versão do projeto responde diligências do parecer do CEP de número 3.714.822.

Objetivo da Pesquisa:

(Conforme se lê no formulário atual de informações básicas do projeto)

Objetivo Primário:

- Elaborar e desenvolver um projeto de ensino, baseado na sequência básica de Cosson, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, verificando de que forma a leitura e escrita – através de uma proposta para o uso de hiperlinks - de aldravias contribuem para a construção da identidade literária e cultural do indivíduo.

Objetivo Secundário:

- Desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita criativa, através do movimento aldravista;
- Valorizar as produções literárias do estado de Minas Gerais;
- Estimular o conhecimento tecnológico, em momentos destinados ao uso das novas tecnologias, através de leitura de hiperlinks para promover o protagonismo no processo de leitura;
- Desenvolver oficinas de produção de aldravias, estimulando habilidades de escrita autônoma;
- Criar e produzir um livro digital a partir de textos multimodais em aldravias, utilizando a tecnologia do hiperlink;
- Oferecer subsídio para formação de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme apresentado pelos pesquisadores:

"Riscos:

As devidas providências serão tomadas para que toda a produção dos alunos e seja protegida e

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.742.325

para que os dados da pesquisa permaneçam confidenciais, conforme prevê a Resolução 466/12.

Benefícios:

Potencializar a formação das identidades do leitor literário proporcionando ao aluno uma experiência significativa de letramento literário a partir da leitura e da manipulação de Aldrarias".

Apesar da redação de riscos e benefícios ser relativamente adequada, os pesquisadores devem estar atento a não causar prejuízo a alunos não participantes (ver recomendações).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências do parecer de número 3.714.822 foram atendidas de maneira satisfatória, conforme o documento de carta-resposta (CARTA_RESPOSTA.pdf) e documentos incluídos nesta versão (AUTORIZACAO.pdf, CARTA_DE_ANUENCIA.pdf, TALE.pdf, TCLE.pdf).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos considerados adequados nesta versão do projeto.

Recomendações:

Deve ser provida atividade alternativa para os alunos que não quiserem participar da pesquisa, pois o TALE informa que a pesquisa ocorrerá em horário regular de aulas. Neste caso, não pode ocorrer prejuízo aos estudantes não participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo sido atendidas as pendências do parecer de número 3.714.822, aprova-se o projeto de pesquisa, e na confiança de que os pesquisadores acatarão as recomendações acima, aprova-se o projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.742.325

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460215.pdf	24/11/2019 10:45:47		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.pdf	24/11/2019 10:44:57	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	24/11/2019 10:29:00	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	24/11/2019 10:27:56	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	24/11/2019 10:21:12	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/11/2019 10:20:24	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/11/2019 13:36:34	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Luciana_Silva_Amaro.pdf	27/10/2019 19:43:14	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_de_aprovacao.pdf	27/10/2019 19:29:23	IVALDO BALBINO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Dezembro de 2019

Assinado por:

**Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br