UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS

POESIA E OUTROS CÓDIGOS:

A Semiótica da Cultura no ensino de poesia concreta para o ensino médio

Ana Geórgia Deoclécio Nunes

Recife, 2024

Ana Geórgia Deoclécio Nunes

POESIA E OUTROS CÓDIGOS:

A Semiótica da Cultura no ensino de poesia concreta para o ensino médio

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras - Português.

Orientadora: Profª Drª Raíra Costa Maia de Vasconcelos
Coorientadora: Profª Drª Aline Cunha de Andrade Silva

Recife

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Nunes, Ana Geórgia Deoclécio .
POESIA E OUTROS CÓDIGOS: A SEMIÓTICA DA CULTURA NO ENSINO DE POESIA CONCRETA PARA O ENSINO MÉDIO / Ana Geórgia Deoclécio Nunes. - Recife, 2024.
35 : il.

Orientador(a): Raíra Costa Maia de Vasconcelos
Cooorientador(a): Aline Cunha de Andrade Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2024.
Inclui referências, anexos.

1. Semiótica da Cultura. 2. Poesia. 3. Ensino. 4. Concretismo. I. Vasconcelos, Raíra Costa Maia de . (Orientação). II. Silva, Aline Cunha de Andrade . (Coorientação). IV. Título.

890 CDD (22.ed.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, ao sagrado que me guarda e me rege por não ter jamais ter me permitido sair do meu caminho e ao sentimento de carinho de quem genuinamente gosta de mim, porque amor é saúde.

Agradeço ao meu pai, George, que, desde muito cedo, marcou-me com o valor do conhecimento. Aquele que indicou caminhos, apostou em mim muitas fichas, muitos livros, muitas músicas, e jamais hesitou em renunciar o mundo, colocando seus filhos sempre à frente.

Agradeço a minha mãe, Patrícia, que nunca desistiu de garantir um pedaço de mundo para nós. Aquela que me presenteou - e presenteia - com beleza e um incondicional carinho, que se dispõe a ensinar o que aprendeu e também a aprender o que eu sei.

Agradeço ao meu irmão, Vinicius, que foi o meu primeiro professor de linguagem quando me provou, na prática, que há mil formas de falar e a minoria delas usa palavras.

Agradeço a minha família de sangue e também a família que me escolheu. São eles a lembrança de que a vida me precede e me perpassa. Tias, tios, primos, primas, cunhados e cunhadas.

Agradeço às mulheres, às minhas amigas, porque tornam a vida mais doce. Elas afastam-me da solidão e ensinam sobre amores perenes, que se transformam junto com o espírito sem perder a força jamais. Em especial, agradeço às minhas irmãs de coração, Regina, Sucyly e Eloize, que estão comigo por mais tempo do que eu mesma me toleraria.

Agradeço aos amigos de graduação, que tornaram a jornada mais aprazível, com risadas e descobertas conjuntas.

Se a lista se estende, é porque a muitas mãos foi tecida minha história até aqui.

"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança"

Provérbio africano

RESUMO

Nosso trabalho propõe a Semiótica da Cultura como modo de leitura do texto poético, tendo como foco o ensino de literatura na escola brasileira e, como corpus de estudo, a poesia concreta. Ao adotar essa perspectiva, exploraremos a análise multissemiótica da poesia, considerando seus aspectos verbivocovisuais, de maneira alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia tem o objetivo de trazer o gênero ao centro, de maneira mais acessível tanto aos alunos quanto aos professores, promovendo um ensino interativo e multimodal. Interessa-nos, portanto, propor a abordagem multissemiótica da poesia para ampliar as possibilidades de compreensão e produção de sentido, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e envolvente.

Palavras-chave: Semiótica da Cultura; Poesia; Ensino; Concretismo.

ABSTRACT

Our work aims to bring Cultural Semiotics as a method for reading poetic texts, focusing on the teaching way of literature in Brazilian schools and using Concrete Poetry as the corpus of study. By adopting this perspective, we will explore the multisemiotic analysis of poetry, considering its "verbivocovisual" (words, sounds and visual) aspects, in alignment with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The methodology proposes the genre to the forefront in a more accessible way for both students and teachers, promoting interactive and multimodal teaching. Thus, we seek to propose the multisemiotic approach to poetry to expand the possibilities of understanding and producing meaning, fostering a deeper and more engaging learning experience.

Keywords: Cultural Semiotics; Poetry; Teaching; Concretism.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....10
2. A SEMIÓTICA DA CULTURA E SUA CONTRIBUIÇÃO COMO METODOLOGIA.....12
2.1 Onde a Base Nacional Comum Curricular aproxima-se da Semiótica da Cultura?..... 12
2.2 Semiótica da Cultura: do que se trata?.....14
3. O LUGAR DA POESIA NA SALA DE AULA..... 17
4. POESIA CONCRETA: linhas gerais.....19
5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA EXEMPLIFICATIVA.....21
5.1 Recontextualização para apresentação da sequência.....21
5.2 Projeto didático.....23
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....29
REFERÊNCIAS..... 29

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, ambiciono propor a Semiótica da Cultura como uma abordagem pedagogicamente relevante para o ensino de poesia. Esclarecemos, sobretudo, que a Semiótica da Cultura ocupa-se do estudo dos signos e dos sistemas de significação, especialmente em como esses são formados e operam dentro das culturas. Não obstante, quando transportamos as contribuições para a sala de aula, utilizar-se-á suas observações como uma abordagem para explorar com verticalidade os textos literários. Assim, vale desenvolver estratégias para trabalhar essas interpretações em sala de aula, ansiando análises mais profundas e culturalmente informadas. O intento é o de criar aulas que explorem os aspectos visuais, sonoros e sensoriais do texto, para além do clássico sentido semântico e verbal (Vasconcelos, 2012, p. 61). Será possível, então, exemplificar uma maneira de tornar acessível o gênero poético na educação básica. Também será priorizada, com o mesmo fito, a relação dos poemas com linguagens gráfico-visuais, em prol do envolvimento dos alunos e da expansão de sua habilidade interpretativa. Ao fim, apresentarei uma sequência didática de ensino de Poesia Concreta, visando contextualizar a metodologia de maneira prática. Desse modo, o objetivo final é favorecer a entrada do estudante no texto por meio da oferta de mais de um caminho.

Na primeira seção de nosso trabalho, demonstraremos como a relevância da abordagem semiótica é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que a insere repetidamente como metodologia de ensino na aula de língua e literatura. Consequentemente, há forte presença de solicitações de análise semiótica na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Pontes Jr., 2020), o que é pertinente aos nossos estudantes secundaristas e aproxima-os da proeminência dos temas[1]. Utilizaremos Machado (2007) para delimitar do que se trata a Semiótica da Cultura, perspectiva escolhida para o desenvolvimento da proposta. Ferraz Jr (2012) atesta a metodologia Semiótica como uma maneira plural de trabalho com texto poético por lançar um olhar sob seus diversos prismas. Por exemplo, a análise semiótica considera os aspectos imagéticos (Carvalho, 2018), táteis e sensoriais das obras, por valorizar a exploração dos diversos aspectos do texto e propor uma revisão estrutural. Torna, então, o poema mais acessível e envolvente para os alunos. Ressalto, portanto, o desenvolvimento da análise multissemiótica como relevante para a plena competência linguística. Não obstante, justificamos nossa escolha por este campo de atuação

[1] Tratam-se de temáticas consideradas pelo documento como contemporâneas e universais, isto é, fundamentais ao nosso tempo, que são integradas no currículo escolar.

semiótico posto que mobilizam-se conhecimentos linguísticos variados, conectados aos conhecimentos prévios dos estudantes: uma música que ouviu nas redes sociais, uma tela que viu no livro de artes, uma escultura que conheceu no centro da cidade, a estrutura de uma igreja do bairro. Tal experiência favorece o contato familiar e destemido com texto e insere a experiência pessoal do estudante na aula, o que é recomendado pela pedagogia de hooks (2013) e será também validado aqui.

Na segunda seção, falaremos de como tal abordagem é não só relevante, mas também urgente, pois oferece uma nova perspectiva sobre a poesia, que usualmente é preterida na escola. Partindo de Pinheiro (2018), a poesia é o gênero literário eleito para este trabalho, pois é de meu interesse acadêmico e pessoal propor iniciativas para sua valorização no ensino médio. Ainda mais, há uma urgência para o aperfeiçoamento da análise textual semiótica por parte dos estudantes secundaristas, que precisam amadurecer e verticalizar suas observações textuais, o que pode ser desafiado pelas idiossincrasias da poética. A despeito de sua relevante função formativa, estou falando de um gênero escanteado no cotidiano da sala de aula, posto que, com seu ensino, emergem algumas dificuldades. O gênero poesia costuma alcançar o alunado de maneira insuficiente - especialmente no ensino médio, onde há uma priorização de outros gêneros e do eixo de análise linguística. *"Dentre elas destacamos 'Como interpretá-la', 'como entendê-la' [...] 'como interpretar algumas frases em sentido figurado'"* (Pinheiro, 2018, p. 12, grifo nosso). Pinheiro (2018) faz-se relevante em seu debate acerca da poesia na escola, pois traz à tona o nosso atual cenário de atuação. Não obstante elucide os impedimentos sociais e estruturais - advindos tanto de discentes quanto dos próprios docentes - traz também uma série de estratégias de ensino que podem aproximar, da turma e do próprio professor, o gênero poético. É, em síntese, um autor caro ao trabalho com a multimodalidade por propor intervenções ativas e plurais, que priorizam o protagonismo do estudante em seu contato com a poesia.

Nesse trajeto, o conteúdo específico escolhido é o da Poesia Concreta, cujos caracteres serão elencados na terceira seção. Propõe-se verbivocovisual (Vasconcelos, 2012) e é, em suma, versátil - o que favorece sua apresentação ao grupo-classe de maneira diversa, trazendo a poesia como uma arte criativa, interativa com o leitor e também com possibilidades de conversação com as demais artes. Como já dito, se a ideia é viabilizar leituras autônomas, é primordial trazer textos em aberto, disponíveis à cocriação do leitor (Eco, 2016). Segundo Eco (2016), a obra de arte é um sistema aberto, no qual o leitor deve desempenhar um papel ativo na construção de sentido., nesse sentido, a poesia Concreta traz consigo uma multiplicidade de referências e de formas de criação, típica da arte contemporânea (Eco,

2016), o que a torna interessante, dentro da abordagem semiótica, a ser trabalhada com turmas do ensino médio.

Por fim, na quarta seção do trabalho, com as orientações de Pinheiro (2018) acerca de aulas de poesia que priorizam o envolvimento, a criação e a reprodução textual, também de Cosson (2020), que indica sequências de leitura e escrita para o letramento literário, além da própria BNCC (2018), será possível criar um projeto didático com iniciativas multissemióticas para ensino da Poesia Concreta, especialmente no que se refere aos eixos de produção textual e leitura – sendo este o objeto final de meu trabalho, como indicação de uma maneira de implementação da teoria base.

Assim, com esse aporte, pretendo defender a abordagem semiótica como metodologia para o ensino de poesia no Ensino Médio, sendo a poesia Concreta um corpus de estudo para apresentação sob essa perspectiva. Favorecer-se-á a aproximação do aluno com a poesia de maneiras inter e multissemióticas do Concretismo, buscando apresentar o texto poético como uma via de muitos caminhos possíveis de apreensão e produção. Como referências de apoio, estarão textos poéticos diversos, músicas, telas e obras plásticas, registradas nos planos de aula do projeto didático e nos anexos finais.

2. A SEMIÓTICA DA CULTURA E SUA CONTRIBUIÇÃO COMO METODOLOGIA

2.1 Onde a Base Nacional Comum Curricular aproxima-se da Semiótica da Cultura?

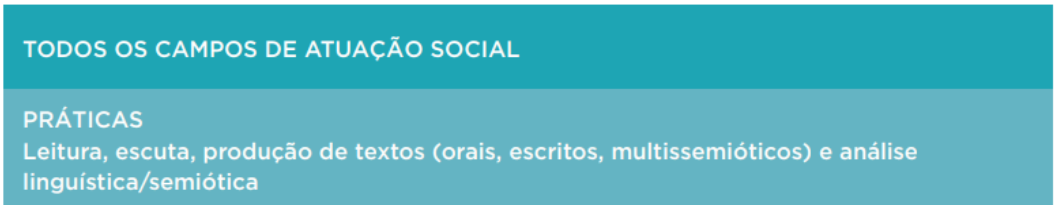
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) percebe a relevância da semiótica como lente para leitura do texto na escola. Indica-a constantemente dentro das habilidades ressaltadas pelo seu material, de modo que podemos ver a teoria e os conceitos aplicados no cotidiano. Vejamos:

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (...) Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias,

> como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (Brasil, 2018, p. 68)

A multimodalidade demandada pela BNCC pode ser contemplada pelas propostas da Semiótica da Cultura, posto que sublinham o texto como campo de significação cultural. Em consonância, o componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio integra uma série de habilidades intrinsecamente vinculadas à semiótica. Essas competências são cruciais para a interpretação e elaboração de uma multiplicidade de textos, levando em consideração os complexos sistemas de signos que perpassam a comunicação.

Ainda para a área de Linguagens e Suas Tecnologias, a partir de sua página 498, como práticas para "*todos os campos de atuação social*", a BNCC considera a multissemiose como um modo (e, mais, um modo basilar) de produção de textos: *"PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica"* (grifo nosso), conforme ilustramos abaixo:



Coluna inicial das tabelas de habilidades para LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS da BNCC (Língua Portuguesa, Ensino Médio)

A BNCC sublinha a necessidade de uma análise crítica dos discursos e práticas culturais evidentes em variados gêneros textuais. O processo deve englobar as condições de produção, circulação e recepção dos textos em distintos contextos, assim como a consideração dos elementos verbais, não verbais e multimodais – aqueles que amalgamam diferentes formas de expressão, como imagens, sons e movimentos.

> Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 490)

A leitura crítica dos textos multissemióticos constitui outra habilidade essencial destacada pela BNCC. Esta competência envolve a análise de como os sentidos são gerados pela integração das diversas linguagens – verbal, visual, sonora, gestual e espacial – e suas combinações, um aspecto particularmente relevante no contexto atual de comunicação digital e multimídia.

Evidentemente, ao empregar de forma integrada e apropriada, as diferentes linguagens possíveis, a BNCC promove a produção de textos multissemióticos - ou, como sugere Machado (2003), a *alfabetização semiótica*. As habilidades de códigos EM13LGG105, EM13LP13, EM13LP16, EM13LP30 servem igualmente como exemplo da insistente aparição da Semiótica como abordagem na Base Nacional Comum Curricular.

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, conforme estipulado pela BNCC - e em consonância com a perspectiva da Semiótica da Cultura -, visa proporcionar aos alunos uma compreensão profunda e crítica dos diversos sistemas de signos que permeiam a comunicação, preparando-os para uma participação ativa e linguisticamente consciente na sociedade.

A relevância da Semiótica como abordagem no ensino de língua e linguagem, especialmente no caso da poesia, perpassa os documentos oficiais do currículo brasileiro. É importante, ainda, sublinhar os desafios para a introdução da poesia nas aulas do cotidiano do ensino básico (Pinheiro, 2018). Nesse caso, a abordagem semiótica do texto surge como um caminho rico e possível para a compreensão e fruição do gênero.

Pelo fato de a Semiótica da Cultura englobar, na interpretação, outros elementos – visuais e sonoros, por exemplo -, ela viabiliza um trabalho global com o material poético, além de ser inclusiva na medida que abre espaço para interpretações diversas. Ainda, pode favorecer o trabalho inter e transdisciplinar. Dito isso, reitera-se sua imensa relevância aos processos formais de ensino-aprendizado da língua e da literatura.

Para apropriar-se da linguagem de maneira ampla, com um letramento pleno, o estudante do ensino básico deve, portanto, ter o que seria uma *alfabetização semiótica* - *"capacidade de compreender os sistemas semióticos como produtos da culturalização, isto é, como resultado da transformação da informação em linguagem e, consequentemente, em sistema da cultura"* (Machado, 2003, p. 142, grifo nosso). Graças a esse conceito, torna-se possível enxergar a Semiótica da Cultura como uma proposta pedagógica interessante no ensino de literatura e, naturalmente, de poesia, haja vista seu caráter cabal de abordagem da linguagem.

2.2 Semiótica da Cultura: do que se trata?

A Semiótica da Cultura, enquanto ciência dos signos, transcende o campo da didática; observa, em particular, como os sistemas simbólicos se desenvolvem, interagem e influenciam os sujeitos dentro de determinada realidade. Dizer isso, entretanto, não impede que o professor de literatura valha-se de suas considerações teóricas valiosas para trabalhar com o texto em contextos educacionais. A leitura, indicada pelos caminhos dessa abordagem que aqui sugerimos, dialogará fortemente com a cultura de onde emerge. Esse enfoque permite abordar mais criticamente a **linguagem**. Para além da decodificação semântica, prezamos aqui por uma análise estrutural, atenta às camadas de sentido que permeiam a poesia e às relações culturais que nela têm efeito. Torna-se, por fim, uma aliada na criação de práticas de ensino de poesia que melhor atendem a demanda da sala de aula.

Manuel Bandeira (1974), nome do modernismo, finaliza um de seus poemas mais conhecidos (entitulado “Poética”) com a conclusão "– Não quero mais saber do lirismo que não é libertação". Essa ideia deve ser aqui recuperada para falarmos sobre um uso da linguagem poética que expande-se, elástico aos seus leitores e escritores. A Semiótica da Cultura oportuniza o uso do lirismo como força ativa numa ampla construção de significados que não deve ser reduzida ao uso semântico da língua portuguesa.

Expandindo a concepção tradicional de linguagem que restringe-se ao sistema verbal, aqui, ela será entendida como conjuntos sígnicos dotados de significado que desempenham papel na construção e reprodução cultural. A análise semiótica, então, amplia o escopo ao incluir também códigos visuais, gestuais, sonoros e até comportamentais na análise de textos. Tais elementos, ao serem compreendidos como sistemas, funcionam como comunicação e demarcação de cultura.

Por linguagem, aqui, iremos compreender os sistemas linguísticos humanos (verbais, sonoros e visuais). A informação, por sua vez, seria a ação de tudo o que afeta o homem, psíquica ou cognitivamente (Lótman apud Ramos et al, 2003). Ainda, não há primazia hierárquica dos estímulos verbais frente aos outras (Ramos et al, 2007). “*A Semiótica acaba de uma vez por todas com a ideia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras.*” (Pignatari, 2004, p. 20, grifo nosso). "Para a abordagem semiótica da cultura, a linguagem pode ser definida como qualquer sistema de signos que sirva à comunicação e à produção de cultura, no mais amplo sentido do termo." (Ramos et al, 2007, p. 27). Isso significa que a cultura cria formas de comunicação usando elementos da língua - formas estas que não necessariamente serão verbais e podem, na verdade, adquirir

gêneros tão variáveis quanto são variáveis os sujeitos da linguagem. Um texto, então, será um agenciamento da linguagem em prol de uma determinada mensagem - como uma canção, uma crônica ou uma tela sobre determinadas temáticas.

No espaço semiótico, os sistemas de significado são observados de maneira interativa. Eles chocam-se, transforma-se e revelam novas possibilidades em interação com o que os precede. Ou seja, novas práticas de linguagem não excluem, mas sim são incluídas ao que já está posto. Esse processo cria novas estruturas textuais, além de atualizar o seu sistema de origem. Assim, a Semiótica da Cultura valida a dinâmica e a interconexão dos sistemas culturais (Machado, 2003). A conceituação de Machado, advinda do livro "Escola de Semiótica", lembra-nos da transformação inerente aos sistemas semióticos - aqui, compreendidos como os conjuntos de signos que produzem significados culturais. A transformação cultural e textual é multifacetada, já que as semiosferas estão constantemente em fricção. O que ocorre, entretanto, é que o choque não é destrutivo, mas, pelo contrário: é criativo. Estruturas simbólicas surgem num movimento dialógico e carregam traços distintivos do seu sistema de origem, mas também adquirem caracteres de outros textos culturais. Assim, faz parte do escopo de habilidades desejáveis a um sujeito social a capacidade de interpretação desses fluxos, que estão diretamente vinculados à funcionalidade da linguagem e dos códigos de comunicação - afinal, comunicar-se e compreender seus pares é direito básico de qualquer cidadão. Essa relevância, então, justifica a insistência da Base Nacional Comum Curricular brasileira em retomar o cuidado multi e intersemiótico nas aulas que abordam a linguagem.

Cada sistema dentro da cultura tem um código próprio, que funcionam como uma linguagem cultural (Ramos et al, 2007). Esses não são fixos; na verdade, misturam-se e modificam uns aos outros, criando novos textos e significados. A Semiótica da Cultura propõe justamente uma investigação atenta a como as semiosferas irão interagir. Dentro dos códigos, vale dizer também que há gradações entre o que é central (principal) e o que é periférico (coadjuvante), já que um código pode ser central em uma cultura e periférico numa outra, a depender das circunstâncias. Lótman (1998), sendo um dos nomes medulares da teoria aqui empregada, fala-nos da **tradução da tradição:** uma memória que dialoga e retoma o futuro, numa sinestesia temporal rumo à novidade. "Lótman apresenta a irregularidade interna da semiosfera como sua lei de organização" (Ramos et al, p. 35). Isso porque, como já dito, será delimitada pelas alterações do material cultural, que também é heterogêneo e instável. A tradução da tradição envolve a reconfiguração, justaposição e transmutação de signos culturais de acordo com os contextos emergentes, sendo uma mistura de elementos

novos com antigos e gerando sistemas híbridos infinitos. Elementos centrais de uma tradição ou de uma narrativa podem tornar-se periféricos e o contrário também é verdadeiro. Esse processo ocorre quando rituais, narrativas, símbolos ou valores são transformados pela interação entre semiosferas.

Quanto à estabilidade das semiosferas, vale dizer que cada sistema cultural (ou grupo) desenvolverá suas próprias formas de linguagem (isto é, sua semiosfera), que devem ser decodificadas para serem compreendidas. A cultura estrutura o mundo ao redor das pessoas, criando uma sociosfera que sustenta a vida por meio das relações sociais (Lótman, Iúri, Uspenki, 1981).

> Dirigimos à cultura alheia novas perguntas que ela não havia se colocado, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos, suas novas possibilidades de sentido (...) No encontro dialógico, as duas culturas não se fundem nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente (Bakhtin, 2003, p. 366).

O diálogo cultural é fundamental na análise de textos e na compreensão social. Bakhtin (2003) reitera tal perspectiva, valendo pensar que, nesse encontro, as identidades culturais de cada semiosfera são preservadas. Sublinho, aqui, a ideia de expansão; não há a exclusão e substituição de sistemas, e sim a integração de um ao outro, tornando-se um terceiro produto ainda maior. A troca também não é unilateral, visto que as culturas desenvolvem-se em mutualismo a partir desse encontro.

Para que haja troca, entretanto, há de se ter o transbordamento de uma *fronteira*. Machado (2007) recorre à imagem dos limites membranares de uma célula e de uma homeostase biológica para exemplificar os processos de transformação sígnica. O conceito de fronteira em semiose fala dos traços que outorgam a especificidade de um sistema, diferenciando-o, portanto, de um outro. Entretanto, reiteramos, não são rígidas essas fronteiras, já que a presença desta outra semiosfera validará a existência daquela outra que lhe opõe, porque está centrada "(...) na relação nós vs. outro (...)" (Fiorin, 2007, . As formações semióticas são constituídas por linguagens fechadas que contaminam-se mutuamente umas as outras. "Este contínuo 'ir e vir' de signos faz com que as fronteiras semióticas também sejam caracterizadas pela irregularidade e por um mútuo deslocamento" (Ramos et al, p. 41).

Nessa perspectiva, a cultura nunca está completa. Por ser um sistema aberto, na perspectiva aqui eleita, a identidade de uma cultura haverá de ser formada através da percepção de um outro. Cada nova fase da cultura, em qualquer área, precisa ser

experimentada, especialmente pelo diálogo intercultural. É assim que a linguagem opera. (Machado, 2003).

> Formalismo, Associação para o Estudo da Linguagem Poética (Opoiaz), Círculo Linguísico de Moscou, Círculo Lingüistico de Praga e de Copenhague, Estruturalismo, Escola de Tártu-Moscou. Maiakóvski, Khliebnikov, Chklóvski, Propp, Lévi-Strauss, Tiniánov, Eisenstein, Jakobson, Peirce, Bakhtin, Prigogine, Lótman, Ivánov, Haroldo de Campos. Substancialidade da linguagem, forma e função, material e procedimento, estrutura, autonomia do texto, montagem, estranhamento, indissolubilidade do signo diádico, estrutura triadica do signo, signo/objeto/interpretante, diálogo, dialogismo da cultura, texto como espaço de auto-organização, semiótica, metalinguagem, bifurcação, flutuação, tradução, transciação, fronteira, semiose, semiosfera, informação, conhecimento. Estes são os eventos, movimentos, nomes, inertextualidade e diálogo de tempos, espaços, geografias, histórias e, sobretudo, de idéias e afinidades eletivas que, nascidas no vigor das duas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, antecipam o salto de qualidade semiótica empreendido desde a década de 60 do último século, até seus últimos anos e aos nossos dias e caracterizam os elementos orientadores de um conhecimento em processo. Ao mesmo tempo em que se reconhece a invenção corajosa e visionária dos formalistas ao mostrarem o texto como unidade substantiva que podia ser construído e analisado segundo princios ou regras codificadas a manifestarem-se nas re-elaborações artísticas, **é imperioso observar a mudança e a transformação que se processa dessa concepção de texto auto-suficiente em uma estrutura fechada para uma outra onde o texto é percebido como produto de um tempo contínuo e interferente na história e no espaço. Na passagem de uma estrutura fechada e monovalente na sua substancialidade para um sistema aberto polivalente e dialogante, se condensa a compreensão da mudança semiótica que vai do formalismo para a semiosfera, do texto para a informação entre textos.** (Ferrara, 2007, p. 219, grifo nosso)

Logo, a estratégia proposta visando alcançar esta *alfabetização semiótica* não se trata simplesmente de explicar os códigos, sua história teórica e funcionalidade. Em vez disso, envolve a assimilação das práticas que guiam a compreensão de como os sistemas semióticos são construídos. Isso significa que, ao invés de apenas identificar e explicar os símbolos e sinais, o foco está em entender como esses sistemas de comunicação são formados e funcionam dentro de uma cultura. Dessa maneira, a abordagem visa desenvolver uma percepção mais profunda e estruturada do processo de criação e interpretação dos signos culturais e, consequentemente, de seus textos (Machado, 2003).

Dito isso, a metodologia aplicada ao ensino de poesia no ensino básico - especialmente no nível médio - aponta caminhos para uma leitura crítico-analítica do poema, especialmente ao favorecer *leituras amplas e de aspectos vários do texto* (Ferraz Jr., 2012). Afora de seus conceitos, o estudo semiótico servirá, segundo Pignatari, 2004, para "(...) ler o mundo não- verbal: 'ler' um quadro, 'ler' uma dança, 'ler' um filme (...) e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal" (p. 20). Sendo o gênero poesia constituído por "(...) um discurso altamente condensado (...)" (Ferraz Jr., 2004, p. 52), convém à semiótica capacitar o leitor em formação a observá-lo em toda a sua minúcia, devendo

considerar os múltiplos prismas nele empregado. Por exemplo, os recursos verbais, visuais, fonéticos, semânticos, estruturais, interdiscursivos e intertextuais.

3. O LUGAR DA POESIA NA SALA DE AULA

É bem verdade que o texto poético tem perdido lugar para gêneros expositivos, argumentativos ou jornalísticos, gêneros compreendidos como de linguagem menos subjetiva. Isso porque, na escola, o grande objetivo hodierno gira em torno do estímulo da habilidade de interpretação textual para atender os vestibulares estaduais e nacionais, bem como as avaliações de controle de qualidade propostas pelo Estado (Neves, 2008, p. 4). Consequentemente, a leitura do poema torna-se "(...) obrigatória, utilitarista, direcionada a questionários estereotipados (...)" (Neves, 2008, p. 4). Dito isso, toma um lugar secundário tanto no plano de aula do professor quanto no campo dos afetos do estudante.

Não obstante sua desvalorização, a literatura e, mais especialmente, a poesia, segue com seu papel medular na formação da subjetividade humana, papel esse reconhecido e longamente discutido por teóricos clássicos como Pound (1991), Cosson (2010) e Candido (1995). "Faz-se necessário, pois, repensar o espaço dado à literatura e à poesia em sala de aula" (Neves, 2008, p. 5). O presente trabalho vai à esteira do que pretendem eles ao tentar trazer, para o alunado, a pertinência da poesia para a formação intelectual tanto quanto para a possibilidade de uma experiência fruitiva.

"De forma bastante objetiva, a condição problemática do poema na sala de aula envolve dois planos: o da formação do professor como mediador de leitura e o da formação dos estudantes como leitores." (Ramalho, 2014, p. 337). Isto é: para além das falhas sistemáticas abordadas por Neves (2008), contamos também com idiossincrasias metodológicas que tornam o trabalho com a poesia mais complexo, pois a apresentação do poema pede planejamento e estratégias adequados. Há, ainda, a iminência de fatores circunstanciais que podem favorecer ou inviabilizar a expansão da poesia nas aulas. Frente a isso, não cabem fatalismos: a demanda deve ser respondida com ações conjuntas entre docentes e instituições, culminando em intervenções específicas às realidades da escola (Ramalho, 2014).

Lembramos aqui que o texto poético é altamente condensado, o que exige uma espécie de maior disposição para o seu trato. Essa disposição se justifica pelo apontamento de

Ramalho (2014) "(...) privilegiando a linguagem simbólica, o poema exige leitores mais maduros, com sensibilidade aguçada para perceber imagens, efeitos sonoros, metáforas, representações simbólicas (...)" (p. 336). Frente a isso, Pinheiro (2018) cita que há, no professor de linguagem, uma falta das habilidades de compreender, interpretar e analisar a poesia. A sofisticação do uso da linguagem figurada e dúvidas quanto ao tom justo (Bosi, 1988) na leitura compõem, segundo Pinheiro (2018), as inseguranças que afastam o professor do gênero em voga.

Pinheiro (2018) também indica que o passo fundamental para a reversão desse panorama é a formação de professores leitores, haja vista que, dentre nossas atribuições, uma das principais está na curadoria de textos e obras para a educação de nossas classes:

> Há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nessa perspectiva, devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. Às vezes, temas "pesados" - como a guerra, a violência - possibilitam experiências riquíssimas: discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências da guerra etc. Portanto, o recurso da pesquisa é indispensável como recolha de dados para iniciar o trabalho, mas a experiência não deve se esgotar neles. (Pinheiro, 2018, p. 23 - 24)

Essa abordagem prioriza perspectivas enriquecedoras da compreensão dos mais jovens sobre o mundo ao seu redor, como prática artística e educativa que enriquece a vida dos formandos, proporcionando simultaneamente prazer e conhecimento (Ramalho, 2014). O impacto final do trabalho com o texto poético é uma elaboração dos saberes do mundo, porque “a poesia é o mundo sendo” (Ramalho, 2014, p. 331). O professor é, logo, a figura mediadora dessa experiência e da ampliação do repertório de leitura dos estudantes, contribuindo com temáticas e com formas linguísticas que superam a experiência imediata deles. Para isso, naturalmente, o professor deve ser, ele próprio, um leitor assíduo. Pinheiro (2018) enfatiza também que não é necessário exatamente que o educador tenha um repertório extenso e de incontáveis livros, desde que tenha desenvolvido um olhar crítico e analítico sobre os materiais aos quais já acessou em sua trajetória.

Entretanto, surge um empecilho nítido nesse processo de formação. O Instituto Pró-livro, em seu Retratos de Leitura no Brasil mais recente (datado de 2019), mapeou os hábitos de leitura no país. Para os índices de leitura, uma pessoa leitora é aquele que leu, inteiro ou fragmentado, pelo menos um livro nos últimos 3 meses. O resultado informa que o hábito faz parte do cotidiano da minoria nacional. Fato é que o cidadão professor é, ainda, um cidadão brasileiro, suscetível às tendências de seu tempo e espaço, portanto, os dados nacionais devem ser considerados. Por certo, as circunstâncias de escassez do perfil leitor no

Brasil torna mais improvável que o profissional tenha o repertório ideal para nortear o seu alunado. Retornamos, então, o apontamento de Pinheiro (2018), "(...) dificuldades podem ser superadas, sobretudo se o profissional se dispuser a ler um pouco mais de poesia" (p. 12). A primeira etapa para a valorização do poema é pelo hábito leitor, que deve ser garantido ao profissional da educação.

Passada a etapa da garantia do repertório do professor, Pinheiro (2018) também elenca mais duas condições para esse ensino: a pesquisa sobre o universo do alunado e a sensibilização da turma.

> Quase sempre os alunos trazem sua contribuição: um livro de um amigo, um poema conhecido, um cd com poemas recitados, uma antologia, um livro de poemas de algum poeta da família etc. Cada gesto deve ser valorizado e estimulado. (Pinheiro, 2018, p. 36)

Primeiramente, então, sobre a pesquisa quanto ao alunado, pode-se dizer, aqui, a partir da conceituação já feita anteriormente, que seria necessário algo como *adentrar a semiosfera do estudante.* Essa etapa é fundamental para tornar a educação em algo significativo, numa perspectiva freireana (Freire, 2014) de que o conhecimento intelectual que integra o conhecimento empírico agrega valor ao estudante, além de certamente torná-lo muito mais engajado. Faz o ensino contextualizado, o que irá deixar propícia a interação entre as semiosferas do professor e do estudante - conforme apresentado na seção sobre os conceitos da semiologia. A etapa da pesquisa abre janelas para a construção de um planejamento que dialoga diretamente com seu público alvo.

> Sensibilidade se cultiva oferecendo poemas de nível estético comprovado, indicando como uma experiência humana se alçou à condição de símbolo; mostrando estudos que souberam desentranhar sentidos de poemas pelos quais muitas vezes passamos desapercebidos. (Pinheiro, 2018, p. 66)

Seguido ao estudo da semiosfera da classe, vem a etapa da sensibilização. No entanto, antes de propor-se a sensibilizar os estudantes, é evidente que o professor deve colocar-se enquanto ser sensível. Aqui, é possível também convocar hooks (2013) que sublinha constantemente, ao longo de sua obra, a importância de uma prática educativa sensível às humanidades que vivem a sala de aula. Essa dita sensibilidade se dá pelo envolvimento emocional e intelectual do educador e do educando, onde é fundamental, além da compreensão, a capacidade de comoção frente aos textos poéticos.

Ao falar de poesia, falamos, necessariamente, de gostos (Pietroforte, 2008). Vale relembrar o potencial de gozo e satisfação que traz a experiência poética. O semiólogo

Barthes (1980) reitera também esse aspecto tanto da aula quanto da poesia ao explorar a etimologia de "saber" e de "sabor", numa proposta de saber com sabor - isto é, o prazer pelas palavras enriquece o próprio processo de conhecimento. Sugere, então, que a escrita permeia todas as áreas e que, além disso, ela deve ser transpassada pelo prazer da criação.

Nesse sentido, sublinho a obra aberta (Eco, 2016) como proposta para leitura e possibilidade relevante no contexto educacional. A ideia central de uma obra aberta é a de que ela não possui um significado estanque, mas sim, que oferece uma multiplicidade de interpretações leitoras (ainda que de maneira controlada dentro das expectativas propostas pelo autor). Quanto aplicada à aula, permite que os alunos sejam co-criadores do texto. Favorece, portanto, a diversidade de semioses e a autonomia para o posicionamento crítico, além de tornar a experiência propícia a fruição por tornar a leitura não uma atividade de recepção passiva, mas sim de trabalho criativo e artístico.

Dito isso, é essencial que o professor se posicione-se como um mediador sensível, atento e de amplo repertório para propagar a experiência vitalizadora e humanizante da poética. É esse o primeiro passo para que a poesia, longe de ser relegada a figurante na narrativa escolar, possa ocupar um locus de destaque no desenvolvimento intelectual, artístico e emocional do sujeito, na expectativa da formação de indivíduos autônomos em sua prática linguística.

4. POESIA CONCRETA: linhas gerais.

Haroldo de Campos: Crisantempo, 1998. O poema brinca com a flor, Crisantêmo, propondo visualmente um formato a ela semelhante. O neologismo, "Crisantempo", indica o tempo necessário para a formação da flor, que nasceria num espaço curvo (como ela própria é). O espaço surge em paralelo ao tempo como prerrogativa para que a flor nasça. A flor adquire os caracteres do tempo-espaço que a fecundou.

A Poesia Concreta é uma ferramenta especialmente interessante para o ensino de poesia sob a metodologia da Semiótica da Cultura. A abordagem valoriza a interseção entre texto, visualidade e sonoridade, que são caracteres típicos da dicção artística que escolhemos como corpus, e isso favorecerá um procedimento dialógico entre teoria e material de trabalho. Essa peculiaridade do Concretismo (nomeada *verbivocovisual*) conversa diretamente com as perspectivas aqui abordadas no sentido tanto da Semiótica da Cultura quanto da valorização do ensino de poesia. Dentre os valores cruciais da Poesia Concreta a serem apontados, cito a exploração visual do texto, o aproveitamento do potencial da página, o uso de neologismos, as brincadeiras sonoras, a exploração da tipografia e a integração de múltiplas semiosferas, além de ser favorável à aproximação com as tecnologias digitais.

> Em paralelo às ousadas transformações realizadas na arte europeia, um período marcado pelo mundo em pleno pós-guerra, no Brasil, a sede por inovações artísticas obteve seu auge durante a aparição e produção do Movimento Modernista brasileiro, mas que se viu em um longo período de quietação pós ano 45 e, especialmente, nos anos 60, pela força opressiva do regime militar. Contraditoriamente à aparente dormência vanguardista, somado ao regime autoritarista, pelo qual passava o Brasil, ou em razão desse mesmo contexto, a poesia concreta surge no cenário artístico do país. (Vasconcelos, p. 58, 2016)

É justamente num contexto desejoso por expansão da potência lírica que nascem os poemas concretos. Num período de repressão política e subjetiva, negando a aparente estagnação cultural, surgirá a poesia concreta como uma expressão inovadora da literatura brasileira, em diálogo com o que já vinha sendo proposto do Modernismo. É importante mencionar o seu contexto histórico pois este falará da necessidade de reformulação dos ideais de arte até então reproduzidos, já que a sociedade da época vivia de atritos advindos de várias ordens.

A poesia concreta, liderada por figuras como Haroldo e Augusto de Campos, Décio Pignatari, rejeita a linearidade tradicional do verso, a subjetividade lírica e as convenções poéticas clássicas. "(...) romper e acolher novas formas no campo da poesia significa também dar-lhe mais autonomia frente a uma estética conservadora e tradicional" (Vasconcelos, p. 58, 2016). A abordagem artística, além da sofisticação de linguagem, trazia também uma expressão mais livre que passava impune pela censura, uma vez que exigia um envolvimento criativo do interlocutor. Cabe sinalizar, então, o poema concreto como uma obra aberta (Eco, 2016), ratificando o valor cultural dessa proposta para os objetos artísticos.

> o poema concreto comunica a própria estrutura: estrutura conteúdo. o poema concreto é um objeto em si e por si mesmo, não um intérprete de objetos texteriores

> e/ou sensações mais ou menos subjetivas. seu material: a palavra (som, forma, visual, carga semântica). (De Campos et al., 1950)

O manifesto do plano-piloto para a poesia Concreta, fundado por autores medulares dessa proposta, enfatiza que a forma do poema é tão significativa quanto o seu conteúdo, o que deve ser valorizado para criação de uma experiência estética e sensorial. A quebra de convenções poéticas e o reclame por inovação teve grandes impactos no ofício poético contemporâneo.

Nesse sentido, a fanopeia, segundo a crítica literária de Pound (2001), seria o aspecto mais literal e reflexivo da poesia, que exige participação mais intelectual que sensorial, por exemplo. Tal prisma tende a ser privilegiada em grande parte das poesias por serem facilmente apreendidas na superfície do texto, já que será a reflexão o que é salientado, e pode ser encontrada em cânones como Pessoa, Leminski e Lispector; a logopeia seria, segundo o poeta Dutra (2018) a "(...) dança do intelecto entre as palavras (...)". Não obstante seu valor, é importante reconhecer e fruir outros estímulos dentro de um texto, principalmente porque a poesia vai para além da racionalidade e deve ser capaz de despertar experiências também corpóreas, sensoriais, de cores, sabores, ritmos (Cosson, 2016). **Em contrapartida a isso, a Poesia Concreta evidentemente surge da interlocução entre provocações ao leitor e linguagens várias, pondo em cheque, aqui e acolá, o sentido estritamente semântico da palavra.**

> (...) a poesia deixaria o seu ambiente exclusivo do discurso, do aparato verbal, para adentrar também enquanto objeto que ocupa um lugar no espaço, ou melhor, em que seu processo de composição segue visualizando as permanentes relações estruturais no interior do texto (...) (Vasconcelos, p. 59, 2016)

Em consonância, ao observar, por exemplo, a obra de Augusto de Campos, evidencia-se "(...) o design, a aparência faria parte da experiência total do poema (...)" (Vasconcelos, p. 60, 2016). Unem-se, então, artes diversas para a formação do Concretismo - pintura, escultura, arquitetura e design surgem, segundo Vasconcelos (2018), formando alianças ao pensamento poético nessa esfera. Dito isso, pode-se chamar de uma arte multissemiótica, o que favorece obviamente sua apresentação didática pela lente da Semiótica da Cultura.

Pignatari, também artista do movimento, sugere, no manifesto "Nova poesia: concreta" (1957), "(...) uma arte geral da linguagem (...) uma arte popular (...) a importância do olho na comunicação mais rápida (...)" e "(...) poesia de criação, objetiva. concreta, substantiva". Nos textos-manifesto, há a reivindicação por uma arte popular e reiteração da

importância do visual como mecanismo mais acessível e aberto de leitura. Há, ainda, uma preferência pela objetividade de palavras que aproximem o interlocutor do eu-lírico ou mesmo do autor. Essa objetividade resultará em poemas densos, de uma concisão tanto na extensão enxuta dos poemas quanto na escolha por palavras de semântica acessível, numa postura que se opõe ao intimismo modernista (Pietroforte, 2008).

Dito isso, a poesia Concreta transcende os limites tradicionais da poesia, assim como a perspectiva da Semiótica da Cultura sugere que se faça com os textos - considerando-os para além dos aspectos verbais. O discurso concretista vai em consonância à metodologia indicada por, além de desafiar as convenções estéticas, convidar os estudantes a uma prática interpretativa autônoma, transformando a leitura em uma experiência interativa e sensorial.

Ao valorizar a interação entre semiosfera, o Concretismo permite uma expansão de repertório e de compreensão linguística. Por fim, a introdução da Poesia Concreta no ambiente educacional é um começo para a proposta revitalizante da Semiótica da Cultura no ensino de poesia, enriquecendo o processo de aprendizagem e servindo como mediadora para contatos primeiros de leitores imaturos com o gênero.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA EXEMPLIFICATIVA

5.1 Recontextualização para apresentação da sequência

Diante do até aqui dito e apresentado, torna-se nítida a urgência do trabalho do gênero poético com os estudantes por meio de uma abordagem completa como a Semiótica da Cultura. Nesse sentido, sugiro um exemplo de sequência didática com a qual podem ser realizadas as estratégias sugeridas teoricamente.

A poesia será o gênero literário a ser trabalhado como iniciativa para sua valorização no ensino médio e aperfeiçoamento da análise textual semiótica por parte dos estudantes. Buscar-se-á a criação de aulas que trabalhem os aspectos visuais, sonoros e, de modo geral, sensoriais do poema – para além da lógica semântica, verbal e logopaica (Vasconcelos, 2012, p. 61) do texto.

Pinheiro (2018) faz-se relevante em seu debate acerca da poesia em sala de aula, pois traz à tona o nosso atual cenário de atuação. Não obstante elucide os impedimentos sociais,

estruturais, advindos tanto de discentes quanto dos próprios docentes, traz também uma série de estratégias de ensino que podem aproximar, da turma e do próprio professor, o gênero poético. É interessante ao trabalho com a multimodalidade por propor intervenções ativas e plurais, que priorizam o protagonismo do estudante em seu contato com a poesia.

A Semiótica da Cultura (Machado, 2018) comprova-se uma maneira plural de trabalho com texto poético por lançar um olhar sob seus diversos prismas. Por exemplo, torna oportuno análises que consideram e comparam aspectos imagéticos (Carvalho, 2018), táteis e, de maneira geral, sensoriais (como sugerido por Cosson [2010]), o que é, para a proposta a seguir, a melhor forma de tratar o poema em sala de aula. Cosson, 2010, menciona a transformação de palavras em cores, odores, sabores e formas, ratificando o caráter múltiplo da literatura, não devendo restringir-se à palavra como componente único. Assim, vale sublinhar o uso de fatores diversos e multissensoriais para o trabalho com a poesia em sala de aula.

Nesse sentido, a poesia concreta surge como exemplificação de uma poesia múltipla, verbivocovisual (Vasconcelos, 2012), útil à abordagem semiótica no ensino por sua riqueza em estímulos. Diante disso, é evidente que a poesia Concreta traz consigo uma multiplicidade de referências e de formas de criação, o que a torna interessante, dentro da abordagem semiótica, a ser trabalhada com uma turma do ensino médio.

Com as orientações de Pinheiro (2018) acerca de aulas de poesia que priorizam o envolvimento, a criação e a reprodução textual, também de Cosson (2020), que indica sequências de leitura e escrita para o letramento literário, além da própria BNCC (2018), será possível estabelecer um projeto didático com iniciativas multissemióticas para ensino da Poesia Concreta, especialmente no que se refere aos eixos de produção textual e leitura.

Para além da experiência fruitiva, prezou-se aqui pela capacidade de análise crítica literária e linguística. Deve-se considerar, também, as orientações da BNCC, como sugerem Lourenço; Araújo (2019, p. 98):

> podemos inferir que esse documento propõe a aprendizagem da Análise linguística/Semiótica baseado no texto, a partir dos elementos composicional, e estilístico, linguístico e multimodal, conforme o documento esclarece “tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2017, p. 65)

Já no eixo oralidade, Da Câmara Cascudo fez-se imprescindível para o debate da corporalidade como enobrecimento do gênero poesia; os recursos orais e gestuais dentro da comunicação poética, haja vista que “[...] todos nós aprendemos o gesto desde a infância e não abandonamos seu uso pela experiência e não abandonamos seu uso pela existência

inteira" (Cascudo, 2003, p.20). A oralidade faz-se imprescindível na Poesia Concreta, em prol dos jogos de palavras e sons frequentes nas produções.

A avaliação ocorrerá de maneira formativa, continuada e alinhada a todos os outros elementos do projeto, como ao planejamento e ao desenvolvimento. O planejamento, por exemplo, surge como norteador fundamental a qualquer prática, pois ele definirá os objetivos - que traçarão os meios para as obtenções de resultados. A avaliação, por sua vez, surge tanto ao longo da execução quanto ao final, podendo ser formativa ou de processo (Luckesi, 1992).

Observar-se-á o processo de criação e da queda de hipóteses interpretativas no processo de aprendizagem de língua e linguagem, posto que é diante desse exercício que a reflexão do indivíduo se fortalece em sala de aula. Enxergando além do taxativo do "correto e incorreto", importa, no processo de correção, munir o sujeito de recursos que o permitam aferir suas próprias produções e leituras.

Assim, com esse aporte, pretende-se estimular no projeto a aproximação da poesia por vias intersemióticas e multissemióticas do Concretismo, buscando apresentar o texto poético como uma via de muitos caminhos possíveis de apreensão e produção. Como referências de apoio, estarão textos poéticos diversos, músicas, telas e obras plásticas, registradas nos planos de aula do projeto didático e nos anexos ao final do documento.

O projeto destina-se a turmas do terceiro ano do ensino médio, abrangendo um total de 7 dias de aula, com carga horária total de 15 horas de atividade. Trata-se de uma experiência imersiva, que almeja a produção literária dos próprios alunos, além de ser exemplificativa para outros profissionais que desejem implementar aulas sob a perspectiva da Semiótica da Cultura, o que justifica a quantidade numerosa de aulas. O objetivo geral é promover a compreensão do que é a poesia Concreta, por meio de uma metodologia que favoreça o entendimento das modalidades visuais da linguagem, desenvolvendo também a criatividade do alunado para produção autoral de poesia.

5.2 Projeto didático

Tópico	Descrição
Dia 1	2 horas
Objetivo Geral	- Recuperar o conceito de poesia e as diferentes

	formas de produzi-la (linguagem verbal e visual). - Refletir acerca dos elementos da linguagem visual e características estéticas de diferentes períodos. - Perceber os caracteres da arte moderna e refletir sobre como eles dialogam com as mudanças na linguagem.
Habilidade (BNCC)	EF15LP04: Identificar o efeito de sentido produzido por recursos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Objeto de Ensino-Aprendizagem	Tendências visuais de produção artística.
Procedimentos Metodológicos	1. Discussão inicial: "O que é poesia? O que é linguagem?" (10min). 2. Rememorar linguagem verbal e visual com exemplos (10min). 3. Análise do poema "Il Pleut" (Apollinaire) e discussão (15min). 4. Comparação das obras "A Banhista de Valpinçon" e "As Damas de Avignon", analisando mudanças artísticas (15min). 5. Apresentação do vídeo "DIADEMA - Poema dadaísta" (10min). 6. Encerramento com as músicas "Mia'dama" (Sidoka) e "Bat Macumba" (Gilberto Gil), destacando a melopeia e a estética sonora (20min). 7. Análise de aproximações e distanciamentos entre os textos: o que é parecido e no que diferem (20min).
Materiais e Recursos Didáticos	Multimídia para projeção de músicas, vídeos e telas; quadro, piloto. Alternativa: impressão das obras e letras das músicas.
Avaliação	Análise comparativa escrita e participação na discussão oral, com foco na articulação das ideias sobre as tendências modernistas, mudanças na linguagem e a melopeia.

Tópico	Descrição
Dia 2	2 horas
Objetivo Geral	- Observar o impacto das tendências do século 20 na poesia brasileira. - Compreender as particularidades da poesia contemporânea (disrupção, visualidade, simplificação sintática).
Habilidade (BNCC)	- EF15LP17: Apreciar poemas visuais e concretos,

	observando efeitos de sentido. - EF35LP27: Ler e compreender textos em versos. - EF35LP28: Declamar poemas adequadamente. - EF35LP31: Identificar efeitos de sentido em textos versificados.
Objeto de Ensino-Aprendizagem	Poesia concreta e visual.
Procedimentos Metodológicos	1. Discussão sobre cubismo: Sistematizar características gerais (geometrismo, fragmentação) e sua contemporaneidade, usando Tarsila como exemplo (15min). 2. Análise de Guernica: Resolver a questão 114 do ENEM 2011 sobre o quadro de Picasso, discutindo suas características estéticas (15min). 3. Retomar "Il Pleut": Analisar como cubismo influenciou a literatura, junto com "Pluvial/fluvial" de Augusto de Campos (15min). 4. Análise de poemas modernistas: Discutir "Hípica" e interpretar "Escapulário", "Amor:" e "Aperitivo" de Oswald de Andrade, observando a estrutura sintática (20min). 5. Sublinhar características: Identificar lirismo, piada, imaginação, fala popular, ironia e flashes cinematográficos na coletânea (20min).
Materiais e Recursos Didáticos	Multimídia para projeção de telas e poemas; quadro, piloto.
Avaliação	Avaliar a capacidade de relacionar tendências externas com mudanças na arte brasileira por meio de apontamentos coerentes e produtivos.

Tópico	Descrição
Dia 3	3 horas
Objetivo Geral	- Conhecer as diferentes facetas da poesia concreta no Brasil, considerando sua influência na música, na poesia e nas artes plásticas.
Habilidade (BNCC)	- EF15LP17: Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido. - EF35LP23: Apreciar textos versificados. - EF35LP27: Ler e compreender textos em versos. - EF35LP28: Declamar poemas adequadamente. - EF35LP31: Identificar efeitos de sentido em textos

	versificados.
Objeto de Ensino-Aprendizagem	Poesia concreta.
Procedimentos Metodológicos	1. Exposição do poema de Arnaldo Antunes: Leitura de "ser que não é o que não pode ser". Discussão sobre a ordem ideal de leitura e as possibilidades de recitação (15min). 2. Audição da música "Cabimento": Análise da semelhança entre a música e o poema anterior, explorando a noção de “uma coisa dentro da outra” (30min). 3. Trabalho com o poema “ovo/novelo/novo no velho”: Discussão sobre as evoluções nos elementos do poema, incentivando verbalizações sobre a sonoridade (30min). 4. Análise individual: Disponibilizar ficha pautada com os poemas para que os estudantes escolham um, realizando uma análise em 5 linhas sobre o sentido do poema e sua relação com a proposta concretista (30min). 5. Retomada individual: Verificação das produções dos estudantes e sugestões de ajustes (15min). 6. Exposição e discussão do poema-vídeo "Oprimir": Introduzir o poema e promover uma discussão (15min). 7. Análise do poema “Manchete”: Reflexão sobre as semelhanças com as poesias dadaístas (15min). 8. Análise autônoma: Disponibilizar ficha com três poemas concretos para análise (45min). 9. Socialização oral: Cada estudante apresenta sua análise para a turma (30min).
Materiais e Recursos Didáticos	Multimídia para projetar poemas e músicas; fichas de atividade em papel A4 impresso.
Avaliação	Analisar a pertinência dos comentários sobre os textos escolhidos, considerando o uso da estrutura e os efeitos das ambiguidades e comparações.

Tópico	Descrição
Dia 4	2 horas
Objetivo Geral	- Conhecer as artes plásticas advindas do Concretismo no Brasil.
Habilidade (BNCC)	- EF15LP05: Planejar textos considerando a situação comunicativa, interlocutores, finalidade, circulação, suporte, linguagem, organização e tema.

	- EF15LP01: Identificar a função social de textos em diversos campos da vida social e mídias. - EF15LP04: Identificar o efeito de sentido em textos multissemióticos. - EF15LP17: Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido. - EF15LP18: Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Objeto de Ensino-Aprendizagem	Poesia concreta.
Procedimentos Metodológicos	1. Discussão sobre “Poemobiles”: Analisar o trabalho de Augusto de Campos, identificando a intersecção entre o plástico e o verbal (10min). 2. Conceito de “ready-made”: Apresentar o conceito do Dadaísmo e relacioná-lo com iniciativas plásticas do concretismo e o poema-objeto (10min). 3. Análise do poema-objeto “a tevê não te vê”: Discutir a obra de Tiago West, enfatizando a interlocução entre tendências contemporâneas (5min). 4. Atividade de planejamento: Distribuir ficha pautada para planejar um poema-objeto a partir de elementos do cotidiano (15min). 5. Compartilhamento de ideias: Estudantes apresentam suas ideias de poema-objeto para a turma (10min). 6. Solicitação para a próxima aula: Pedir que cada estudante traga uma expressão artística contemporânea relacionada à poesia visual discutida.
Materiais e Recursos Didáticos	Multimídia para projetar imagens das obras.
Avaliação	Avaliar a compreensão e tradução dos poemas para a linguagem das artes plásticas, explorando a proposta estética dos poemas-objetos alinhados ao concretismo e dadaísmo.

Culminância

Aula	Duração	Objetivo Geral	Habilidades (BNCC)	Objeto de Ensino-Aprendizagem	Procedimentos Metodológicos	Materiais e Recursos Didáticos	Avaliação

Dia 5	2 h	Produzir poesia concreta de maneira autoral.	EF15LP05, EF15LP17	Ecos da poesia concreta na contemporaneidade.	1. Apresentação e diálogo sobre os resultados das pesquisas (20min). 2. Identificação de aproximações com a poesia visual (20min). 3. Início da oficina de poesia concreta com acesso a materiais (30min). 4. Orientações para o início da oficina (15min). 5. Planejamento e rascunho das obras (30min).	Revistas, papéis coloridos, cola, tesouras, papéis A3.	Análise da pesquisa e produção de poesia com justificativa, planejamento, rascunho e versão final.

Dia 6	2h	Produzir poesia concreta de maneira autoral.	EF15LP05, EF15LP06, EF15LP07	Produção autoral de poesia concreta e visual.	1. Desenvolvimento dos trabalhos iniciados na aula anterior.	Revistas, papéis coloridos, cola, tesouras, papéis A3.	Sistematização da produção de poesia, com justificativa, planejamento, rascunho e versão final.

Dia 7	2h	Produzir e partilhar poesia concreta autoral.	EF15LP05, EF15LP06, EF15LP07, EF35LP27, EF35LP28	Produção e partilha de poesia concreta e visual autoral.	1. Finalização das produções (50min). 2. Socialização das produções com justificativas (50min). 3. Exposição das obras na biblioteca por uma semana.	Revistas, papéis coloridos, cola, tesouras, papéis A3.	Sistematização da produção de poesia, com justificativa, planejamento, rascunho e versão fina

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelam-se, então, pertinentes as propostas pedagógicas com base na Semiótica da Cultura para aulas no ensino básico - em particular, no ciclo do Ensino Médio. Ao trazer essa ótica como basilar na interpretação de textos poéticos, é possível ampliar o olhar destinado à poesia em sala de aula. A abordagem leva em consideração linguagens multifacetadas, que podem ser experimentadas tendo como corpus de trabalho a Poesia Concreta. Dito isso, torna possível mais leituras, criações e envolvimento dos estudantes, permitindo-lhes o desenrolo de uma compreensão mais ampla e profunda dos textos poéticos. Espera-se, então, que a abordagem semiótica proposta, somada à verbivocovisualidade dos poemas Concretos, contribua significativamente para a valorização da poesia no contexto educacional, abrindo novas perspectivas para o ensino escolar de literatura.

REFERÊNCIAS

Antunes, Arnaldo. Algo antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Bandeira, Manuel. Poesia completa e prosa. Rio de janeiro: José Aguilar, 1974.

Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Barthes, Roland. Aula. Editora Cultrix, 1980.

Bechara, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. Ed. Rio de Janciro: Nova Fronteira, p. 334-335, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Candido, Antonio. Na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Carvalho, Alex Sandra de. Relações intersemióticas entre literatura e artes plásticas. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontificia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

Da Câmara Cascudo, Luís. História dos nossos gestos. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

De Campos, Augusto; Pignatari, Décio; De Campos, Haroldo. Plano-piloto para poesia concreta. Teoria da poesía concreta. Textos críticos e manifestos, v. 1960, p. 156-158, 1950.

Crisantempo. Haroldo de campos. 1998. Disponível em: <https://poesiaconcreta.com.br/index.php>. Acesso em: 23 set. 2024.

Eco, Umberto. Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Editora Perspectiva SA, 2016.

Fiorin, José Luiz. Relações entre sistemas no interior da semiosfera. Semiótica da cultura e semiosfera. São Paulo: Annablume, p. 175-204, 2007.

Cosson, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 33, p. 13-29, 2020.

_____. Letramento literário: teoria e prática. Editora Contexto, 2010.

Ferrara, Lucrécia D'Alessio. A circularidade do conhecimento. Semiótica da cultura e semiosfera. São Paulo: Annablume, p. 83-117, 2007.

Ferraz Jr., Expedito. A leitura do texto literário: uma abordagem semiótica. Santa Cruz do Sul: Revista Signo, v. 37, n. 62, 2012.

_____. Semiótica e análise literária: uma introdução. Revista do Gelne, p. 47-56.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

hooks, bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.

Lourenço, Delane Cristina Galiza; Araújo, Denise Lino de. A proposta da análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. Revista Eutomia: Recife, n. 23, p. 88-107. 2019.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992.

_____. Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino-A Busca de um desejo. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 2, n. 2, 1993.

Logopeia com Fernando Pessoa, Clarice Lispector, Rupi Kaur e Leminski A dança das palavras e do intelecto. Gustavo Dutra. 2018. Disponível em: <https://gustavodutra.com/um-barco-ao-mar/em-alto-mar/logopeia-fernando-pessoa-rupi-kaur-leminski/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Lotman, Iúri e Uspenski Bóris A. “Sobre o mecanismo semiótico da cultura”. Ensaios de Semiótica Soviética. (trad. Salvato T. Meneses). Lisboa: Novo Horizonte, 1981: 37 – 66

Machado, Irene. Escola de semiótica: a experîencia de Tártu-Moscou para o estudio da cultura. Ateliê Editorial, 2003.

_____, (org.). Semiótica da cultura e semiosfera. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.

Neves, Cynthia Agra de Brito et al. Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético. 2008.

Ramalho, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. Revista da ANPOLL, n. 36, p. 330-370, 2014.

Ramos, Adriana Vaz; Mello, Andrea; Cavalcantti, Carmem LC. Semiosfera: exploração conceitual nos estudos semióticos da cultura. Semiótica da cultura e semiosfera. São Paulo: Annablume, p. 83-117, 2007.

Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

Pietroforte, Antonio Vicente Seraphim. O discurso da poesia concreta. 2008. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Pignatari, Décio. Semiótica & literatura. Ateliê Editorial, 2004.

_____, Décio. Nova poesia: concreta. In: Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos, v. 1960, 1950.

Pound, Ezra. A arte da poesia: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____, Ezra. ABC da literatura. Editora Cultrix, 2001.

Pontes Júnior, José Leandro Gonçalves de et al. Os textos sincréticos no Enem: uma análise semiótica. 2020.

Vasconcelos, Raíra Costa Maia de. Augusto de Campos e o Labirinto Verbicovisual de Poetamentos. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraiba, João Pessoa, 2012.

_____ et al. Augusto de Campos e o Labirinto Verbicovisual de Poetamentos. 2012.

Zerbato, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.