

# UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS ATRAVÉS DO GÊNERO OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA<sup>1</sup>

A didactic-methodological proposal for elementary education (final years) through the genre of poetic creation workshop

Daniel Damazio de Lima<sup>2</sup>  
(Orientador - Flaviano Maciel  
Vieira)<sup>3</sup>

## RESUMO

Ao longo dos anos, a partir das mudanças de perspectivas teóricas e metodológicas, as possibilidades de trabalho com a poesia em sala de aula se expandiram, permitindo uma atuação mais efetiva do poético na formação estudantil. No que diz respeito às fases da educação básica, o Ensino Fundamental, em especial os seus anos finais, é uma etapa propícia para a experimentação poética e desenvolvimento crítico-criativo do aluno, assim como norteia a Base Nacional Comum Curricular. Dentre uma das várias instâncias de produção, a oficina de criação poética se mostra como um espaço propício para uma experiência efetiva e múltipla do indivíduo com os textos poéticos. Apoiando-se na perspectiva do Letramento Literário, estudado principalmente por Cosson (2009; 2020), este trabalho apresenta uma abordagem para vivência da poesia em sala de aula, de forma a permitir, assim como postula o Letramento Literário, um contato efetivo com os gêneros literários e uma possibilidade de intervenção por parte do sujeito leitor, presente na sala de aula na figura do aluno. Além de Cosson, Bakhtin (1997), Pinheiro (2007), Sorrenti (2013) e Oliveira (2012), dentre outros autores, bem como os pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018), auxiliam na ligação entre poesia e ensino e as contribuições que ela pode trazer para o desenvolvimento do aluno. Para concretizar a ponte entre poesia e ensino, é construído, então, um projeto de criação poética voltado para o ensino fundamental – anos finais, tendo como base o livro de poesia *Restos de Arco-Íris* (2011) do autor Sérgio Capparelli. Sendo assim, é no contato, na crítica e na reflexão, na afeição ou na recusa, que se constrói a experiência poética e sua apreciação como um elemento constitutivo do conhecimento da linguagem de um povo.

**Palavras-chave:** poesia; oficina de criação poética; letramento literário; ensino fundamental – anos finais.

## ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura Letras Português, vinculado ao Departamento de Letras, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, com orientação do Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira

<sup>2</sup> Estudante da graduação em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: daniel.damazio@ufpe.br

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: flaviano.vieira@ufpe.br

Throughout the years, as a result of changes in theoretical and methodological perspectives, the possibilities of working with poetry in the classroom have expanded, allowing for a more effective role for poetry in student education. Regarding the stages of basic education, Elementary School, especially its final years, is a favorable stage for poetic experimentation and critical-creative development of the student, as guided by the Base Nacional Comum Curricular. Among the various instances of production, the poetry creation workshop proves to be a favorable space for an effective and multiple experience of the individual with poetic texts. Based on the perspective of Literary Literacy, studied mainly by Cosson (2009; 2020), this work presents an approach to experiencing poetry in the classroom, in order to allow, as Literary Literacy postulates, an effective contact with literary genres and a possibility of intervention by the reader, present in the classroom in the figure of the student. In addition to Cosson, Bakthin (1997), Pinheiro (2007), Sorrenti (2013) and Oliveira (2012), among other authors, as well as the assumptions present in the Base Nacional Comum Curricular (2018), help to link poetry and teaching and the contributions it can bring to the student's development. To build the bridge between poetry and teaching, a poetic creation project aimed at elementary school - final years is then constructed, based on the poetry book *Restos de Arco-Íris* (2011) by the author Sérgio Capparelli. It is through contact, criticism and reflection, affection or refusal, that the poetic experience and its appreciation are constructed as a constitutive element of the knowledge of the language of a people.

**Palavras-chave em outro idioma:** poetry; poetic creation workshop; literary literacy; elementary education.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Sorrenti (2013), em sua obra *A poesia vai à escola - Reflexões, comentários e dicas de atividades*, a poesia na sala de aula ocupa um plano restrito e disputa espaço com os outros elementos (conteúdos e gêneros) do estudo sobre a língua materna. Pinheiro (2007, p.12) diz ainda que há “dificuldades que apontam no trabalho com o poema e que contribuem para o afastamento da poesia”, e sobre especificamente os anos finais do Fundamental afirma: “Quando chegamos às séries finais do ensino fundamental, a indicação de livros de poemas se torna mais complexa, uma vez que é difícil falar em poesia para jovens, como se fala em poesia infantil” (2007, p.14), e quando há a presença de tais obras, o valor estético nem sempre mostra-se satisfatório.

Assim como aponta Pinheiro (2007), há a presença de muitos títulos voltados para o estudo poético que possuem uma abordagem pragmática e

em função do ensino de conteúdo escolares. Não é impossível de imaginar que, diante do pedantismo e exclusiva formalização do texto poético, abordado sem horizontes múltiplos de sentido, sem o engajamento ativo do leitor e sem uma mediação didática sensível e dialética, ocorra um afastamento entre os alunos e o texto literário, mais especificamente o poético. Isso pode provocar um desencantamento, já que o texto poético lhes é apresentado como uma obra fechada, distante de sua realidade e como pretexto para o estudo de categorias teóricas ou conteúdos gramaticais.

Diante desse cenário, faz-se propício desbravar possibilidades diversas e múltiplas no trato da poesia que destaquem as especificidades da complexidade poética e ainda permita uma participação ativa e criativa por parte do estudante, como um ser construtor do seu próprio discurso e criador de sentidos.

Levando em conta os vários movimentos de renovação do ensino de Literatura na educação básica e as novas propostas de estudo do texto literário, a perspectiva da aprendizagem da literatura, um dos três eixos da aprendizagem literária abordado por Cosson (2009), oferece a oportunidade ao aluno de, assim como diz Cosson (2009, p.47), “experenciar o mundo por meio da palavra”. Sendo assim, o gênero oficina mostra-se como uma oportunidade produtiva de envolvimento do leitor com o texto literário.

A metodologia de se trabalhar com o gênero oficina de criação poética, apoiada no letramento literário e na aprendizagem da literatura, se revela como uma proposta interessante e cativante para as aulas dedicadas ao estudo do texto literário, possibilitando que o aluno se envolva num processo múltiplo de contato com o texto poético através de várias práticas de linguagem: leitura e interpretação, discussão coletiva e as possibilidades de escrita e reescrita.

Sendo assim, apoiado por pressupostos presentes nos documentos parametrizadores da Educação Básica, como o Eixo de Educação Literária nos anos finais do Ensino Fundamental, presente na Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), que intenciona “promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística” (p.65), além de Experiências Estéticas, como Unidade

temática, e “processo de criação”, como objeto de conhecimento do 6º ao 9º ano, este artigo objetiva investigar a importância da criação poética para o letramento literário do aluno do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para atingir este fim, é propício analisar o que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de poesia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como analisar o gênero Oficina de criação poética como uma perspectiva de letramento literário. Por fim, será proposta uma oficina de criação poética, a partir da obra *Restos de Arco-íris* de Sérgio Caparelli, como uma possibilidade metodológica para o ensino de literatura no Ensino Fundamental – Anos Finais.

A pesquisa está dividida em três etapas. A primeira tem como propósito investigar o documento parametrizador da educação básica, BNCC, principalmente para a fase do Ensino Fundamental, e analisar o que se estabelece para o ensino de literatura e de poesia nesta fase de ensino.

A segunda etapa é voltada para a exploração bibliográfica dos estudos sobre o ensino de poesia na educação básica. Ademais, explorar os estudos quanto ao gênero oficina, suas características e conceitos relevantes para a proposta metodológica, como o paradigma do Letramento Literário estudado por Cosson (2009), de extrema relevância para os objetivos da pesquisa.

Por fim, na terceira e última etapa está a proposta didático-metodológica a partir de um projeto de criação poética, utilizando o gênero oficina, voltado para os anos finais do ensino fundamental. Apoiado no letramento literário e nas suas instâncias de manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literária (Cosson, 2020), o projeto de oficina de criação poética será dividido nas seguintes etapas: 1) antecipação da experiência; 2) leitura e discussão de textos poéticos; 3) criação poética e revisão dos poemas; 4) compartilhamento coletivo da experiência criativa e 5) registro individual do processo. O projeto foi pensado e antecipado de forma que possa possibilitar uma experiência efetiva de contato com o gênero poético para o alunado e se apresentar como uma sugestão didático-metodológica para a atuação docente com a poesia.

## **2. A Poesia na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais**

Sendo este um trabalho voltado para o Ensino Fundamental, faz-se necessário observar e analisar as orientações específicas voltadas para esta fase do ensino, principalmente no que concerne às especificidades da literatura e da poesia. Como principal documento parametrizador do ensino, a Base Nacional Comum Curricular será o objeto de análise, tendo em vista sua relevância a nível nacional e como base para a construção dos outros currículos educacionais estaduais.

Desde sua homologação, a BNCC recebeu e ainda recebe diversas críticas em seus múltiplos aspectos e projetos de dizer, seja em relação aos possíveis caminhos ideológicos, sejam com relação à inclinação a um determinado modelo educacional ou à falta de clareza quanto às teorias que lhe servem de base. A percepção de muitos educadores também não foi de toda favorável aos mecanismos do documento curricular, como aponta Silva (2020) em seu estudo quanto à opinião de docente acerca da BNCC:

Essa é a nossa crença em relação aos currículos praticados-pensados na escola e a BNCC. O que fazemos em nossos cotidianos escolares tem muito mais energia, é muito mais rico do que o conjunto de competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados, com objetivos bem diferentes daqueles que impulsionam os sonhos de formação de professores e estudantes dos grupos populares em nosso país (p.113).

No que diz respeito à abordagem da Literatura no documento, surgem muitos outros pontos de crítica e análise por diversos trabalhos atualmente que, assim como em outros aspectos do documento, apontam as divergências de perspectivas ou a falta de clareza no desenvolvimento teórico. O foco deste trabalho, em analisar a presença e o trato da poesia no documento, firma-se mais como uma tentativa de evidenciar as possibilidades que estão presentes na base curricular, principalmente o que diz respeito ao Ensino Fundamental, em conexão com as teorias do Letramento Literário e a possibilidade de produção poética. Mesmo assim, quando propício e por interesse de reflexão, serão apontadas as principais críticas no projeto de dizer do documento e os possíveis caminhos para a efetivação de um ensino literário que seja justo e múltiplo.

Após uma pesquisa pela Base Nacional, foram aqui reunidos os principais pontos e as principais habilidades e competências que se ligam à Literatura ou à poesia, e seus contextos específicos para a fase final do Ensino Fundamental, área de interesse para o desenvolvimento do projeto didático proposto ao final deste trabalho. O objetivo principal é respaldar, com base neste importante, ainda que criticado, documento curricular, os pressupostos necessários para a realização legal e coerente de um trabalho didático-metodológico que envolve Literatura e ensino.

Primeiramente, é importante salientar que a Literatura não possui um lugar demarcado na configuração dos componentes estabelecidos pela Base Nacional, estando inclusa no componente de Língua Portuguesa, presente na área de Linguagens, cuja finalidade, segundo a BNCC (2018) é:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...] (p.63)

É válido destacar que difusão da Literatura no componente de Língua Portuguesa está presente nos documentos oficiais desde os PCNs, mais especificamente do Ensino Médio, ao qual as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) já salientavam que “ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (p.49). Se no Ensino Médio tal incorporação é perceptível e suscita discussões, quando se observa o Ensino Fundamental, o caso é ainda mais agravante, pois o lugar da Literatura não é nitidamente delimitado, o que se faz levantar questões sobre a legitimação das especificidades do trabalho com a linguagem literária:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL,

Como nova segmentação do componente, a BNCC estabelece campos de atuação social, dentre os quais está o campo artístico-literário, responsável por representar a presença da Literatura na disciplina de Língua Portuguesa no documento. Na introdução do campo artístico-literário, o documento destaca que:

[..] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (BRASIL, 2018, p.138)

Portolomeos e Botega (2021) consideram o reconhecimento da fruição, um dos componentes constitutivos da experiência estética, como um ponto positivo apresentado pelo documento, sendo um avanço nas considerações acerca do entendimento e trato do texto literário:

Sem dúvida, a BNCC apresenta avanços no que diz respeito a uma compreensão particular da linguagem literária, da leitura especificamente literária e da sua inserção desde as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o documento orienta para a singularidade da leitura de fruição, ideia que implica a compreensão do efeito estético do texto artístico, mobilizador da empatia do leitor. (2021, p. 296)

As OCEM (2006) já sinalizavam a insuficiência das definições superficiais apresentadas pelos PCNs acerca do conceito de fruição literária, aludida quase como um processo palatável, simplesmente uma atividade lúdica ou um divertimento. Na dificuldade de conceituar tal processo individual e complexo, as OCEM definem que “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação do texto literário pelo leitor, participação deste na construção dos significados do texto” (2006, p. 59 – 60), além de afirmar que quanto mais o leitor se apropriar do texto, e se entregar ao processo de significação, mais rica será a experiência literária, fazendo do leitor uma figura mais autônoma, crítica e humanizada.

Retornado à BNCC, é importante destacar também uma das

competências específicas da área de Linguagens para o ensino fundamental e seu papel essencial para a compreensão do lugar da poesia (gênero de interesse para este trabalho) e a atuação do indivíduo quanto a ela:

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Embora que, como será analisado a seguir, o destaque e desenvolvimento das noções específicas do gênero poéticos sejam escassos no documento, é possível extrair da competência citada as sementes possíveis de um trabalho significativo com a linguagem poética, como um produto artístico-cultural que pode ser fruído de forma individual ou coletiva e se constitui como um saber rico e humanizador, como indica Cândido (1988).

A BNCC indica, então, ao apresentar o campo artístico-literário para os anos finais do ensino fundamental:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (BRASIL, p.156).

A linguagem poética, como manifestação artística e cultural, deve estar presente no cotidiano escolar e também deve ser oferecida como uma das práticas de construção de sentido, através de leituras e discussões. Deve estar presente também nas instâncias de produção de texto, na qual o aluno terá a oportunidade de experimentar sua individualidade e seu projeto de dizer em um tipo particular e específico de linguagem. O compartilhamento da experiência, como indica Cosson (2009), e como é mencionado no documento como compartilhamento das manifestações artístico-literárias, também deve ser naturalizado na abordagem da linguagem poética em sala de aula, pois é no conjunto que se constrói uma comunidade de alunos-leitores maduros e

sensíveis, além de humanizados e crítico-conscientes, de forma a aprender, também, com a experiência do outro.

A primeira instância direta de uma tentativa de abordagem específica para a poesia na seção de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aparece junto à apresentação do campo artístico-literário para tal etapa, o documento indica:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p. 138)

O pressuposto acima acaba não sendo desenvolvido, aparecendo como uma possibilidade de trabalho com a poesia nos Anos Finais, pois leva em conta algumas de suas dimensões, como os efeitos de sentido através de recursos de naturezas linguísticas e sonoras, assim como a dimensão imagética através de processos de significação, como a metáfora e a metonímia, que em si não se constituem a totalidade da dimensão imagética da construção poética ou de sua compreensão e entendimento. Sendo assim, a falta de clareza e de desenvolvimento quanto à elaboração de um trato adequado às especificidades poéticas é um dos pontos passíveis de crítica ao documento, como indica Portolomeos e Botega (2021):

As orientações da BNCC não são suficientemente claras em muitas de suas proposições para o ensino de poesia no ensino fundamental. Se, de acordo com o documento, a poesia deve desenvolver o senso estético do aluno, também não existe nenhuma nota mínima explicativa sobre o que seria o senso estético para o caso específico de textos literários. (p. 305)

Após este percurso pelos pressupostos apresentados na BNCC acerca da Literatura, e determinadas críticas que se podem fazer ao documento, a título de reflexão e olhar crítico, a seguir estão as habilidades que foram escolhidas de modo a ilustrar a presença, ainda que limitada e tímida, da poesia na BNCC (2018) e respaldar o trabalho que será desenvolvido na construção da oficina de criação poética.

## Habilidades específicas para a leitura de poemas (eixo leitura):

1. 6º ao 9º ano: "(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal." (p.159)

2. 6º a 7º ano: "(EF67LP28) **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 infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, **poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros**, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores." (p.169) (grifo nosso)

3. 8º a 9º ano: "(EF89LP33) **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." (p.187) (grifo nosso)

## Habilidades específicas para a criação poética (produção de textos):

1. 6º ao 7º ano: "(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros." (p. 171)

2. 8º ano 9º ano: "(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido." (p. 187)

Apesar das muitas críticas, que são válidas e necessárias, principalmente quando se trata de um documento parametrizador que funciona a nível nacional, é possível encontrar na BNCC os subsídios postulares para se desenvolver um projeto didático-metodológico que seja baseado num currículo oficial, aproveitando seus pressupostos e diretrizes, construído com responsabilidade e visando as especificidades do grupo-classe intencionado.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p.156)

Ao que envolve a Literatura, apesar de seu espaço limitado, é possível encontrar as bases para o entendimento de um ensino literário que possa ser múltiplo, participativo e que contemple o efeito humanizador (Cândido, 1988) que é uma de suas propriedades essenciais. A poesia, participante do universo literário, tem papel fundamental na construção de um sujeito-leitor que seja sensível, consciente e que consiga se apropriar de formas diversas de expressão e produção discursiva de tal expressão.

### **3. Ensino através de paradigmas: Letramento literário e o trabalho com a poesia**

O ensino de Literatura na educação básica no Brasil transformou-se ao longo dos séculos, apresentando muitas facetas, metodologias, e muitos conceitos e instrumentos que lhes foram associados. Embora muitas mudanças, é perceptível que determinadas práticas e concepções permaneçam, apesar dos anos, convivendo e integrando as novas teorias desenvolvidas ou passando para o senso comum, forma de resistência e comodismo em relação às novas ideias que surgem. É isso que estuda Cosson (2020), ao trabalhar a noção de paradigma, se aproximando do conceito de Thomas Kuhn, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1962), atribuindo-lhe um valor de matriz disciplinar, “constituída de generalizações simbólicas, crenças em determinados valores e exemplos compartilhados” (2020, p.9).

Observando estudos de vários pesquisadores no Brasil e no mundo, Cosson (2020) também aplica o conceito de paradigma para se estudar as alterações e permanências no ensino de literatura, importante para se entender as chamadas “crises” e insuficiências no trato da literatura nas escolas. As crises acontecem pois é inevitável que determinado paradigma ou

concepção, uma hora ou outra, mostre-se insuficiente para atender às demandas pedagógicas vigentes, que acompanham o desenvolvimento das gerações. Para o autor, estudar o ensino da literatura através de paradigmas possibilita entender e refletir amplamente seus quadros de tendências, os diagnósticos que apontam sua crise e as maneiras de serem superadas.

Sendo assim, Cosson (2020) estuda seis paradigmas no ensino de literatura a partir da educação jesuítica: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário, os dois primeiros tidos como paradigmas tradicionais e os outros como contemporâneos. Para o estudo desta pesquisa, o último deles, o paradigma do letramento literário é de fundamental interesse.

Ao trabalhar com a concepção de letramento literário, Cosson (2020) dialoga com tal termo cunhado por Graça Paulino no fim dos anos 90 e à noção de letramento estudada no Brasil por Magda Soares, “[...] apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (Cosson, 2009, p. 11), definindo, junto à Graça Paulino, o letramento literário como: “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p.67). Não se trata, pois, de um produto pronto ou acabado, mas de uma construção processual ao longo da vida, ultrapassando os muros da escola, que faz com que, através da apropriação, elementos externos se internalizem. O que seria dado como alheio torna-se próprio através da relação social entre os indivíduos; a literatura, que é coletiva, ressignifica-se para o indivíduo e o auxilia para a construção e reconstrução do mundo a sua volta.

Para o letramento literário, a concepção de literatura consegue englobar sentidos diversos, que dialogam entre si, afastando, como diz Cosson (2009), as limitações que outros paradigmas podem verter ao ensino, pois a literatura, quanto a sua materialidade, pode se constituir tanto pelo conjunto de obras definidos pelas tradições literárias clássicas, os chamados textos canônicos, quanto por aqueles que foram ou estão sendo resgatados por sua importância. Ademais, envolve as obras que representam e refletem a cultura de determinada comunidade ou povo, sejam essas obras legitimadas por uma tradição formal ou não. O paradigma também permite, além do livro como suporte mais clássico, outras possibilidades da literatura a ser reproduzida,

como suportes multimidiáticos ou até mesmo o corpo do indivíduo.

Na perspectiva do letramento literário, o professor é um agente de ação e produção, tendo a função de arquitetar projetos e atividades que consigam envolver dois polos integrais do paradigma, que, segundo Cosson (2020), são: manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos, pois o contato com o literário não se dá apenas na leitura, mas também em outros envolvimento, como produções a partir da leitura. A experiência não se encerra no indivíduo ou é simplesmente repassada sistematicamente, a vivência é dada em conjunto entre os indivíduos que participam do processo, produzindo sentidos próprios e coletivos. Neste paradigma, “o aluno é ativo e colaborativo [...] como principal agente do processo pedagógico” (Cosson, 2009, p.191), e o autor destaca que a contribuição do letramento literário para o indivíduo aluno não deve se encerrar na escola ou ter sua pura finalidade como atividades na sala de aula, mas, como letramento, deve evidenciar o contato com a literatura e possibilitar uma formação para situações futuras em sua vida.

Tendo em vista o caráter formativo do paradigma discutido, se torna interessante considerar a abordagem de vários gêneros literários dentro de tal perspectiva, principalmente aqueles que mais sofrem de abordagens ou concepções de paradigmas passados, assim como aponta Pinheiro (2007) sobre as metodologias trabalhadas para o ensino da poesia em sala de aula em décadas anteriores. O autor, valendo-se de experiências empíricas como professor de língua portuguesa e de literatura em escolas particulares, públicas e no ensino superior, aponta como a poesia acaba sendo o menos prestigiado dos gêneros literários estudados em sala de aula, justamente por dificuldades quanto a sua aplicação, o que acaba criando um distanciamento entre os alunos e o gênero lírico. Os entraves, como aponta o autor, vão desde a formação dos professores, a seleção de livros, o material didático apropriado para cada idade e etapa de ensino, até as metodologias aplicadas.

Apesar das inúmeras questões e dificuldades, Pinheiro (2007), trazendo reflexões de T.S Eliot sobre a função social da poesia, defende o lugar da poesia no ensino de literatura, afirmando que o trabalho com bons poemas, constantemente, sem objetivos pragmáticos tem eficácia insubstituível.

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter [...] há sempre comunicação de alguma nova experiência ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade (Elliot, 1991, apud Pinheiro, 2007, p.29).

Demarcando as especificidades da poesia, Pinheiro (2007) sinaliza que sua função social não pode ser mensurada segundo as esquematizações de modelos comuns na escola e em suas avaliações, pois a poesia se constitui como uma experiência íntima e, a depender da maneira como é transmitida ou ensinada, pode ocorrer ou não uma assimilação por parte do leitor. O contato com a poesia possibilita ao leitor uma linguagem expressiva, “outro tipo de vivência com a palavra” (Pinheiro, 2007, p. 19), favorecendo uma experiência criativa do indivíduo frente a sua língua.

#### **4. O ensino através de gêneros**

##### **4.1 Gêneros do discurso e ensino**

Quanto à concepção de linguagem, o presente trabalho ancora-se nos estudos de Mikhail Bakhtin, que a toma como pressuposto de uma atividade interativa, fenômeno social de interação verbal materializadas através de enunciados concretos (Bakhtin, 1997), que vive e desenvolve-se historicamente na comunicação entre indivíduos no cotidiano ativo. Tal comunicação pode ser feita através da escrita ou da oralidade, que, por sua vez, se agrupa em esferas de uso: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (1997, p. 279). Desta forma, os gêneros constituem estruturas estáveis, mas que continuamente se transformam de acordo as necessidades da esfera de produção humana em que estiverem inseridas, dadas as suas heterogeneidades, assim como descreve Marcuschi (2010) ao levar em consideração os gêneros textuais:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações

tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (p.19)

Segundo Bakhtin (1997), a importância dos gêneros do discurso está na presença dos mesmos no dia-a-dia dos indivíduos e na sua interação com o seu meio: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1997, p. 282). Utilizamos aqui o conceito de enunciado concreto explorada pelo autor como um produto singular e irrepetível de uma interação social inserida em um determinado contexto sócio-interacional.

Sendo assim, é importante incorporar no estudo da língua e na sua vivência o devido contato e reflexão dos diversos gêneros que circulam e compõe o cotidiano dos estudantes e, também, apresentar-lhe os gêneros ainda não comumente utilizados, mas que representam suma importância para o desenvolvimento crítico e ideológico. A visão bakhtiniana é também apoiada por Geraldi (2003), pois, segundo o autor: “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (2003, p.41).

O trabalho didático-pedagógico com os gêneros pode englobar a sistematização e exposição de características regulares de um determinado gênero ou tipo textual e sua eventual reprodução por meio dos alunos, seja de maneira restrita, seguindo à risca os elementos constitutivos, ou mais livres, tratando a maleabilidade dos gêneros.

É natural que o mesmo pressuposto do ensino de línguas também tenha sido aplicado ao ensino de literatura na escola ao longo das décadas, visto que o discurso se materializa linguisticamente através dos textos e estes se agrupam, segundo seu conteúdo e estilo, nos diversos gêneros do discurso, assim como indica Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021, p. 77) em seu conceito de Educação Literária: “[...] entendemos que a educação literária

que ocorre tantos em espaços formais quanto não formais, a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes”.

Desta forma, no âmbito escolar a Literatura encontra-se materializada no

trabalho didático-metodológico de seus diversos gêneros, e as sínteses e recortes dos mesmos, como o conto, o romance, o texto dramático, o poema, dentre vários outros. A prática de utilizar os gêneros como porta de entrada para a Literatura em si, assim como para outros saberes do conhecimento humano, é antiga, remontando ao surgimento das escolas, tendo como referência os gregos na cultura ocidental. Este método de ensino, como explica Cosson (2020) ao abordar o paradigma moral-gramatical, também encontrou raízes no ensino do latim, posteriormente transportado para as línguas nacionais, como a língua português, de maneira a seguir o “princípio da combinação entre o útil e o agradável” (2020, p.19), preceito popular da Arte poética de Horácio para os escritores:

Transporto da produção poética para o ambiente escolar, o princípio de unir o útil ao agradável, usando a literatura como meio pedagógico, encontrou no ensino do latim uma de suas formulações mais bem-acabadas.

[...] a escolarização, que começava na infância, compreendia, ao lado da aritmética e do atletismo, a memorização do alfabeto, inicialmente, e de textos poéticos, posteriormente, sendo a maior preocupação da escola o estudo dos textos literários em uma sequência de leitura oral, verificação da compreensão e de aspectos formais e de crítica [...], portanto, os textos literários eram selecionados segundo os objetivos do ensino [...] (Cosson, 2020, p.20)

Ao longo dos séculos, o ensino de língua materna continuou valendo-se do pressuposto de utilizar a literatura e os gêneros literários como objetos de ensino para se compreender a língua e seus aspectos formais, a depender da metodologia utilizada e do conceito de literatura adotado, assim como Cosson (2020) detalha o ensino literário através dos paradigmas e seus diferentes focos, por exemplo, o estudo da história da literatura através dos gêneros literários no paradigma histórico-nacional de meados do século XIX ou a exploração dos aspectos formais e estéticos das obras no paradigma analítico-textual de fins do século XX, dentre outros.

O que é importante sinalizar quanto ao ensino de literatura através de gêneros literários é sua possibilidade, sendo prática comum nas escolas desde muitos séculos, e constituição, pois, assim como afirma Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021), a literatura é materializada nos seus diversos gêneros e formas textuais. A maneira com que os gêneros são explorados é

o que diferencia um contato propício com os gêneros de uma experiência negativa e pouco proveitosa para a vivência literária. O professor, como sujeito norteador de seu projeto didático-pedagógico, deve ser criativo, assim como crítico e analítico, para mesclar e aproveitar as práticas que sejam efetivas para o processo de aprendizado dos alunos e rejeitar aquelas que desfigurem ou dificultem o contato dos mesmos com a literatura e os gêneros literários.

Desta forma, o presente trabalho encontra nos pressupostos do Letramento Literário (2009; 2020) um caminho para um contato efetivo e uma experiência múltipla do literário através de seus gêneros, principalmente o gênero poético, de interesse particular do projeto, assim como norteia Irene Pieper (2011) sobre a utilização do texto literários e de seus vários elementos de forma a explorar a competência literária na escola básica:

[...] delinear o jogo entre forma e conteúdo, as estruturas intertextuais, as relações interculturais e intermédias; processar/interpretar a linguagem metafórica e simbólica; identificar camadas de sentido; escrever/falar sobre um texto literário e defender uma interpretação; e participar de conversas e discussões literárias (Pieper, 2011, p.15 apud Cosson, 2020, p.182)

Ainda que limitado pelos moldes educativos escolares, o trabalho com o gênero poético, através de uma perspectiva múltipla como o letramento literário, pode tornar-se objeto de vivência e interesse para os alunos em formação, sendo explorado de maneira diversificada, num contato efetivo e sensível, de forma a apresentar-se como parte do cotidiano do estudante. Assim, a experiência com o gênero literário pode se expandir para além do muro das escolas e do tempo de formação básica e compor o repertório de conhecimento do sujeito aluno para o resto de sua vida cidadã.

#### 4.2 Gênero Oficina de criação poética

Tendo em vista a perspectiva do letramento literário de contato com o texto, de formação através do manuseio e compartilhamento de vivências, e as especificidades de experiência com o texto poético, o gênero oficina mostra-se como uma possibilidade perspicaz para permitir uma forma de experimentação do sujeito aluno-leitor para com a literatura, representada pelo gênero poesia.

Sendo a definição do gênero oficina muita ampla e diversa, é propício especificar sua vertente literária, definida por João de Mancelos (2007, p. 14 apud 2010, p. 156) como o “estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários”. Assim, utilizar oficinas literárias permite incorporar o sujeito aluno em práticas de criação e contato com o manuseio da palavra, como diz Cosson (2020), tornando-se o “espaço do fazer” (Sorrenti, 2013, p.131).

Mancelos (2010) afirma também que um projeto de oficina bem concebido não funciona através da transmissão de receitas ou instituição de regras, nem se limita apenas a exercícios, mas, tem a capacidade de incentivar a experimentação e busca de determinada qualidade, “através da prática, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente” (p. 156), bem como é necessário equilibrar as instâncias de teoria com a participação na prática das oficinas. O mesmo princípio deve ser compreendido ao explorar o gênero no âmbito educacional, como expõe o autor, já que não se ensina ou se vivencia a oficina criativa ou o ato de ensinar literatura da mesma forma que outras disciplinas escolares. Além de levar em consideração os aspectos subjetivos e complexos da literatura como um todo, também é preciso estar consciente das aptidões criativas dos alunos, que, naturalmente, variam de indivíduo para indivíduo.

Na definição apresentada na tese de doutorado “Da Leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor” de Barbosa (2012), é possível perceber a multiplicidade de processos que podem compor uma oficina literária e que pode levar o sujeito participante a experimentar a exploração de um texto de diversas formas e eventualmente elaborar seu próprio projeto de criação:

As oficinas literárias, também chamadas de Oficinas de Escrita Criativa, são grupos formados com a proposta clara e objetiva de discutir o processo de criação do texto literário, suas técnicas, suas dificuldades, suas particularidades, e isso a partir da troca de experiências, da leitura e da discussão tanto de textos de autores consagrados como dos próprios participantes da oficina, sempre na tentativa de olhar friamente para um texto e tentar ver, por trás de sua fachada, os andaimes da criação literária (BARBOSA, 2012, p. 40).

Oliveira (2012) ainda argumenta que a instância de leitura em uma oficina literária ocupa uma posição de ferramenta principal no que diz respeito à experiência com o literário, não só um ambiente sobre as reflexões acerca da escrita em si, já que ambas as práticas devem estar interligadas e contribuir para o processo de contato com o texto. Isso é ainda mais determinante ao pensar o gênero oficina em um ambiente escolar, por exemplo, que reúne indivíduos de aptidões diferentes e interesses diversos e em que o anseio profissional da arte escrita nem sempre pode estar presente nos gostos pessoais dos alunos.

Sendo assim, como gênero que pode circular e estar presente no cotidiano dos indivíduos, a oficina literária pode tornar-se uma ferramenta contribuinte também nos processos de leitura dos alunos e pode ser utilizada pelos docentes como mais uma prática em que a linguagem pode estar inserida. O gênero também pode exemplificar diversas formas de manifestação da linguagem no mundo, assim como mais uma oportunidade de produção para os alunos, fazendo com que eles experimentem também sua criatividade no processo de criação e experimentação de um texto literário.

Para os alunos que se interessam pessoalmente ou possuem aptidões criativas, o contato com o gênero oficina pode ser de grande valia para o desenvolvimento de seus interesses e (re)afirmação de seu gosto pela criação ou experimentação criativa, seja literária ou não, através da prosa ou da poesia, como afirma Oliveira (2012): “Ler e descobrir em certos textos [...] a sua própria voz, como quem lê a si próprio; ler o que poderia ter sido escrito por ele próprio, revelando o que já estava lá, adormecido e informe — é assim que uma oficina pode ajudar alguém a se descobrir escritor” (p.42).

Ao comentar sobre a nomenclatura comumente utilizada nas aulas de português quanto à produção de textos, geralmente denominada de redação, estreitamente relacionada ao gênero redação escolar, Silva (2015) chama atenção para a necessidade de não apenas tratar a produção textual, prática de linguagem importante no gênero oficina, como um fim educativo e restrito, limitado por número de linhas ou notas, mas sim pensar a produção de maneira mais ampla e que contribua para o letramento pleno dos alunos:

[...] ao falar acerca de produção textual na escola, tenho em mente não apenas aquele texto com fins educacionais e, principalmente avaliativos, ou seja, a redação de trinta linhas que será entregue para o professor ler e devolver rabiscada. Pelo contrário, penso a partir da noção de aumentar a competência comunicativa do aluno ao escrever para um público-leitor real ou o mais real possível, com objetivos claros, a partir de um gênero textual específico. (2015, p. 10)

É papel do professor oferecer instâncias diversas que permitem explorar os diversos interesses dos alunos, mesmo que nem todos possam compor o acervo pessoal de práticas e gostos dos mesmos, sendo mais importante o exercício de oferecer oportunidades diversas, através de gêneros múltiplos, que podem servir como ferramentas de letramento, seja na formação cidadã, seja na futura formação profissional.

Por ser um gênero que comporta vários tipos de textos e suas eventuais produções, sejam eles literários ou não, verbais, visuais ou multissemióticos, a oficina pode apresentar configurações diversas, a depender também da metodologia aplicada e a perspectiva teórica. Mesmo quando se focaliza na criação poética, por exemplo, é possível encontrar uma miríade de formas de oficinas criativas. Sorrenti (2013) ressalta o caráter flexível das oficinas ao indicar a liberdade de adaptações que um professor pode utilizar para modificar as oficinas sugeridas, pois o contexto de aula e o perfil dos alunos são fatores importantes na construção de uma oficina.

A autora, em sua obra “A poesia vai à escola – reflexões, comentários e dicas de atividade”, apresenta várias sugestões de oficinas para o trabalho com a poesia, indo desde a elaboração de definições poéticas de substantivos até a confecção de poemas visuais utilizando recorte de jornais ou manchetes de revistas. Sorrenti (2013) também sugere diversas maneiras de exposição dos trabalhos dos alunos, de maneira a estimular a comunicação poética com outros públicos e garantir que os textos não se limitem ao espaço da sala de aula.

O gênero oficina criativa também apresenta a possibilidade de circulação dos textos produzidos, podendo-se construir assim uma comunidade de leitores e produtores textuais, o que garante ainda mais para o apreço e costume com o texto poético, pois, “[...] a poesia ganha novo alento, quando sai do caderno da criança e do adolescente e se coloca à disposição

para ser lida e apreciada” (2013, p. 150)

Dentre os projetos que se utilizam do gênero oficina para promover uma experiência com o poético, está o projeto de oficina de criação poética desenvolvida pelo professor doutor Fábio Cavalcanti de Andrade, no segundo período do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A oficina é dividida em seis etapas: leitura de poemas, desconstrução dos versos, corte de palavras, listagem, escrita e revisão, como explorado em seu artigo “Por uma renovação do ensino de Literatura: oficina de criação poética” (2014). O professor realizou a oficina em quatro aulas, divididas em dois dias com aulas geminadas.

A primeira etapa, “leitura livre”, consistiu em levar poemas de autores brasileiros contemporâneos para a leitura dos alunos, servindo como forma de promover a identificação com os poemas e inspiração para a produção dos mesmos nas outras etapas. Foram distribuídos livros de poemas para a classe e os alunos foram incentivados a ler os textos e, caso não se agradassem do estilo, poderiam passá-los adiante, até, após 30 minutos, cada aluno escolher seu livro e seu poema de escolha para o eventual trabalho. “Desconstrução” foi a próxima etapa da oficina, em que os alunos copiaram os poemas escolhidos e desconstruísssem a estrutura dos textos, invertendo sentenças interrogativas em afirmativas ou vice-versa, ou a troca por sinônimos ou antônimos de determinadas palavras, além de outros processos, de forma a acentuar a “consciência do caráter intertextual da trama poética” (Andrade, 2014, p.28).

A terceira etapa, denominada de “Corte”, consistiu na eliminação de uma palavra de cada verso, oferecendo ao aluno o poder de decisão das escolhas dos léxicos que poderiam estar presentes no produto final. Na quarta etapa, “Lista”, os estudantes tiveram que compor uma lista a partir das palavras restantes no poema, segundo certo grau de importância pessoal, sendo assim elaborada à parte do poema original. Andrade (2014) narra a agitação e incredulidade que o processo causou nos alunos, principalmente na dúvida em como surgiria um poema mesmo depois das diversas modificações feitas no texto original.

A penúltima etapa foi denominada “Escrita restritiva” e nela os alunos foram orientados a escreverem seus poemas através das palavras

selecionadas para a lista, além de poderem adicionarem outras mais. Andrade (2014) destaca aqui o conceito de criação a partir da escrita restritiva, prática utilizada comumente na criação poética por tendências modernas e contemporâneas de caráter experimentalista. O autor afirma que “Lançando-se num jogo potencializador das palavras, as várias etapas foram intensificando a convivência deles (alunos) com aquele conjunto reduzido de possibilidades, e estimulando a sensibilidades deles a testarem novas combinações” (2014, p.31). O professor chama a atenção para o entusiasmo que o processo causou nos estudantes após os movimentos de escrita e reescrita e suas próprias escolhas na construção do poema, em que alguns manifestarem melhor apreço aos seus textos produzidos que pelos originais.

Na última etapa, “Revisão”, foi utilizada uma revisão coletiva dos textos, pois foi aproveitada a forma de organização em círculo na aula e cada aluno repassou seu texto para o colega em sentido horário. Após uma leitura silenciosa, os alunos poderiam sugerir cortes ou modificações no textos dos colegas, sugestões que poderiam ser acatadas ou não. O professor ainda permitiu que os estudantes conversassem sobre as impressões acerca dos textos dos colegas, finalizando a etapa com o retorno dos textos aos seus produtores, que realizaram as modificações ou deram o texto como finalizado.

Dentre os êxitos do projeto, como apontados pelo autor, estão a consciência da criação poética não só como um puro estado abstrato de inspiração ou “estado de espírito” (2013, p.54), como respondeu um dos entrevistados, mas um processo criativo, de construção, misturando técnica e criatividade, de aproximação do indivíduo com o texto poético e a oportunidade de uma participação ativa, como o ato de criar poemas, assim como respondeu outros entrevistado: “Foi mais um passo e exemplo da literatura como forma, e na defesa da ideia de que o trabalho e a técnica produzem o bom texto” (2013, p. 55).

Andrade (2013) finaliza seu artigo “Oficina de criação poética: uma prática pedagógica para o ensino de literatura” endereçando aos professores o compromisso de se pensar metodologias, como a oficina de criação poética, não enviesadas em modelos de repetição, mas sim com a função de desenvolver novas práticas e estratégias que coloquem o aluno em contato

com a literatura e o universo da criação poética.

## **5. Proposta de oficina de criação poética baseada no livro Restos de Arco-íris – Sérgio Capparelli**

Assim como sinalizado no tópico anterior, as oficinas de criação podem assumir diversas configurações e formatos, englobar diversos gêneros e projetos de produção, sendo assim, na organização de sua metodologia, o professor tem liberdade e disponível criatividade para elaborar seu próprio projeto, ainda que esteja seguindo alguma base já construída. O mesmo deve servir para a proposta de oficina apresentada neste trabalho, longe de ser um modelo rígido ou regra de uso, mas sim um caminho possível para se trabalhar com a poesia em sala de aula.

As escolhas aqui feitas visaram contemplar os objetivos do trabalho, principalmente no que concerne ao público-alvo: o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental e ao gênero: a poesia. Além disso, as escolhas da obra, dos paradigmas de ensino e das etapas também compõe o projeto e merecem igual atenção, pois norteiam a perspectiva que será abordada e também as metodologias. Estas escolhas serão exploradas a seguir e também são passíveis de serem alteradas de acordo com o projeto do professor, desde que sejam substituídas por escolhas fundamentadas e que contribuam para o desenvolvimento do projeto didático.

### 5.1 Escolha da obra

As possibilidades de escolha para o material de uma experiência poética e literária são imensas, indo desde a preferência pessoal até critérios mais bem estabelecidos. Tendo em mente que a instância de leitura é uma das mais importantes para uma experiência poética efetiva, é necessário delimitar uma ou mais obras que proporcionem um envolvimento significativo, seja de forma ou conteúdo, e que dita forma seja de uma qualidade estética significativa, garantindo a literariedade do texto, fator constituinte da literatura:

No caso do trabalho com o gênero canônico da poesia, o primeiro desafio do professor é a escolha de um autor no vasto repertório de poetas de todos os tempos, inclusive contemporâneos. Se o ensino

fundamental deve iniciar os alunos no complexo processo de letramento literário de vários gêneros, talvez seja interessante partir das demandas e interesses dos próprios alunos para a pesquisa e o planejamento do professor sobre o poeta a ser estudado (Portolomeos; Botega, 2021, p. 302).

Sendo assim, as possibilidades de escolhas são das mais variadas e podem apresentar diversos critérios, como o acervo ou programa de livros adotados pela escola, repertório pessoal do professor ou, como indicado por Portolomeos e Botega (2021), um diagnóstico realizado para entender e apurar os interesses e necessidades presentes em determinada sala ou grupo de alunos. Tal mapeamento também pode ocorrer se já existe uma escolha pré-existente de determinada obra pela instituição de ensino, podendo ser realizado, neste contexto, em relação aos poemas escolhidos para a realização da experiência literária.

Para firmar um compromisso de responsabilidade e equilíbrio entre a figura do professor como um guia e a individualidade do sujeito leitor, na figura do aluno, faz-se necessário trazer a quarta tese apresentada pelo professor Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1998), trazida por Dalvi (2013) em seu capítulo “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”, que defende uma leitura literária guiada pelo professor com “segurança, delicadeza e descrição” (Silva, 1998 apud Dalvi, 2013, p.80) e que o aluno também seja considerado neste processo como “leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, imaginação, experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários” (p.80).

Levando em consideração os pressupostos anteriores, a obra escolhida para ser o ponto de partida da experiência literária proposta nesta oficina criativa é o livro de poemas *Restos de Arco-íris* de Sérgio Capparelli. O livro é uma das obras indicadas pelo autor Helder Pinheiro (2007) como um material de qualidade estética satisfatória e que ainda contempla, em seu conteúdo, uma aproximação com as temáticas e vivências da faixa etária do ensino fundamental – anos finais, um público em transição, da infância para a juventude, pois, segundo Ramos (2003):

*Restos de arco-íris [...] reúne poemas direcionados ao público infantojuvenil numa totalidade significativa que permite a compreensão*

de um enredo constituído a partir de fatos, sentimentos e desejos das personagens, ao representar anseios da fase transitória entre a infância e a adolescência. Além da temática, fiel à recriação dos anseios masculinos e femininos do pré-adolescente, destacamos a qualidade estética do texto (2003, p. 32).

Fica a critério da figura docente a escolha por outra obra que contemple um projeto pessoal ou outros objetivos didático-metodológicos, seja da instituição ou do programa curricular, desde que se preze pela qualidade estética e literária da obra, levando em consideração, como diz a terceira tese do professor Silva (1998), o “desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos” (apud Dalvi, 2013, p. 78). Como indica Pinheiro (2007), o distanciamento entre o leitor e a poesia também pode ser causado por escolhas sem critérios de determinadas obras, possivelmente não apropriadas para determinado contexto e que, talvez, seu trabalho estético e literário não seja satisfatório. Além do mais, Pinheiro (2007, p.15) também alerta para o risco do didatismo e moralismo sobressaírem-se à qualidade estética do texto poético, preocupação que também deve levar-se em conta no momento de escolha do texto que será vivenciado na experiência literária.

## 5.2 Escolha dos paradigmas

Ao se trabalhar com literatura na sala de aula é de extrema importância ter consciência na escolha da(s) perspectiva(s) que será/serão trabalhada(s), pois não só determina o objetivo do trabalho, como também revela as concepções de que se tem de literatura e seus componentes constitutivos (as figuras autor e leitor e sua interrelação, o papel da obra, sua estrutura, seu conteúdo, seu contexto sociocultural etc.).

Quando se trata dos estudos literários, desde a antiguidade aos dias atuais, há uma grande variedade de correntes teóricas, perspectivas críticas e outras formas de compartimentação de enfoques, como o Estruturalismo, a Estética da Recepção, Historiografia da Literatura, dentre outros. Para a proposta desta oficina de criação poética, foi escolhida a concepção de paradigmas do ensino de Literatura descritas por Cosson (2020), já discutidas

anteriormente neste trabalho, mais especificamente duas que podem atender às necessidades teórico-metodológicas: o já citado letramento literário e o paradigma da formação do leitor.

Assim como salienta o próprio autor, os paradigmas são estruturas teóricas e flexíveis, não são modelos prontos, apenas módulos de organização de conceitos e componentes de sua constituição. Desta forma, é possível abordá-las de forma consciente e com senso crítico, aproveitando-se dos elementos mais propícios de acordo com o enfoque metodológico e os objetivos de determinado projeto.

Além do letramento literário, o paradigma da formação do leitor, mais estreitamente ligada à escola, também concebe que a educação literária não se inicie e acabe nas instituições de educação, mas que se estende num processo formativo por toda a vida do indivíduo. Segundo Cosson (2020), entre os objetivos destes paradigmas estão: “desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (p. 134) e o seu foco está no leitor literário, que assume a centralidade do ensino de literatura, figurando-se como um ser ativo e participativo na sua própria formação.

Mesmo que pareça uma adoção radical a um dos elementos constitutivos da tríade autor-obra-leitor, esta escolha pode ser remediada pelo trabalho e reflexão de outras perspectivas, como a do letramento literário. Sendo assim, é importante conceber o papel do leitor e sua formação literária escolar como um eixo constituinte e crucial, assim como cultivar o trabalho com a experiência literária como um todo: a apreciação, a análise crítica dos elementos estruturais, a reflexão quanto ao conteúdo e o envolvimento com a obra a partir de outras atividades, como a comparação, a produção de material a partir de dito envolvimento e a troca de ideias com outros leitores.

### 5.3 Uma jornada processual: as etapas da oficina

O projeto foi pensado para funcionar em diversas etapas, estas que serão exploradas a seguir, de modo a conduzir o estudante por vários processos de contato com o literário, indo da criação de hipóteses e análises de gêneros pré-textuais até a efetiva leitura, interpretação, criação e também duas possibilidades de “avaliação” do processo, mesmo que, em seu cerne, a

experiência literária não deva em si ser medida ou quantificada, mas que, como é comum no âmbito escolar, se faz necessário uma forma de sistematização do aprendizado.

Como mencionado anteriormente, o projeto foi pensado para as séries finais do Ensino Fundamental, mas sem uma escolha rígida quanto a uma série em específica, já que o mesmo pode funcionar em qualquer faixa etária ou etapa do ensino, desde que sejam realizadas as modificações devidas. Por conveniência deste trabalho, é possível pensar nas duas últimas séries do Ensino Fundamental, o 8º e 9º ano, conforme a BNCC (Brasil, 2018). Quanto ao tempo de aula de cada etapa, com exceção da primeira, é interessante pensar, pelo menos, duas aulas para cada processo, de forma a permitir uma experiência sem pressa e imersiva, pois, como afirma Pinheiro (2007): “Jamais ser imediatista para com o texto poético” (p. 58), o mesmo, claro, valendo para outros gêneros que podem ser escolhidos para uma oficina. Entretanto, assim como as outras escolhas, o tempo também é relativo e vai depender do contexto em que a oficina será realizada e do projeto pensado.

Quanto a pré-requisitos didáticos, é interessante que os alunos possam ter conhecimento das noções estruturais e constituintes do gênero poético, como versos, estrofes, metrificação, rimas, efeitos sonoros, que embora não sejam obrigatórios para uma experiência efetiva com um poema, podem contribuir para afinar a competência e consciência literária, mesmo que inicial e superficial, dos alunos. Para o auxílio do professor, há diversas obras que detalham e exploram, em específico, as características próprias da linguagem poéticas e de seus processos. Como obra referencial deste trabalho, recomenda-se o já citado livro de Neusa Sorrenti *A poesia vai à escola*, que explora diversos aspectos para uma abordagem consciente e efetiva do gênero na sala de aula.

### 5.3.1. Antecipação da experiência

Para iniciar a oficina, retomando o pensamento de Pinheiro (2007) sobre o não imediatismo com o texto poético, é pensado um momento de antecipação da experiência, que pode, ou não, demandar menos tempo que as outras etapas. Este momento inicial serve como um convite para o aluno

adentrar no mundo poético, atizando sua curiosidade ao construir um ritual para a leitura do poema, segundo Pinheiro (2007): “Criar um jogo de sedução... Após uma boa apresentação do ‘produto’, é possível suscitar interesse, o desejo de conhecer e apreciar outros poemas” (p.58). Esse processo pode funcionar de diversas formas, que serão elencadas a seguir, tomando como referência a obra escolhida para este trabalho, o livro *Restos de Arco-Íris* de Sérgio Capparelli:

- A) Antecipação da experiência em si: perguntar à turma se eles já tiveram a oportunidade de trabalhar com o gênero oficina (sem necessariamente ter que conceituar) ou de algum projeto de produção. Além de preparar os estudantes para o trabalho que será desenvolvido, isso pode funcionar também como um diagnóstico, sondando os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero, adequando a abordagem de acordo com os graus de conhecimento acerca de um projeto assim.
- B) Criação de hipóteses: Após uma conversa inicial, começar a sugerir que os alunos registrem suas hipóteses e expectativas quanto ao projeto (em seu material escolar), sem restrições ou imposição de tamanho de texto, pode ser palavras, frases soltas ou períodos mais elaborados, até mesmo parágrafos; o importante é que os alunos materializem suas impressões iniciais, estas que serão retomadas ao fim do processo, trazendo oportunidades de comparação do início com o fim da experiência. Sinalizar para que os alunos guardem tais registros para o futuro.
- C) Encontro inicial com a obra: Este é o momento para a apresentação da obra que será trabalhada. O ideal é que a obra esteja presente em sala e possa ser distribuída para cada aluno. Entretanto, conhecendo as limitações que as estruturas educacionais podem apresentar, outras formas de apresentação da obra também são válidas, como impressões e cópias da capa do livro e do sumário (inicialmente). A partir daí, os estudantes também serão convidados a discutir esses elementos pré- textuais e criar mais hipóteses, registrando-as também em seu material escolar, por exemplo.

O professor pode auxiliar o processo mostrando a capa e o título da

obra, incentivando os estudantes a conversarem sobre suas teorias e interpretações iniciais. Se for possível, e de interesse da classe, manifestações artísticas diversas também podem compor este processo inicial, como construir capas alternativas baseadas apenas no título através de desenhos e colagens. O título da obra escolhida para este trabalho, *Restos de Arco-íris* pode convidar a muitas reflexões, conhecimentos prévios a cerca do substantivo “Arco-íris” e também um senso de estética e aproximações imagéticas. As possibilidades dependerão do título da obra escolhida.

Também pode ser interessante perguntar se os alunos já leram alguma outra obra do autor (neste caso o Sérgio Capparelli), convidando aos que já tiveram contato que possam compartilhar suas experiências com o autor com a turma. Neste processo, é necessário destacar também um dos cuidados apontados por Cosson (2009) na etapa de introdução de sua sequência básica, pois a apresentação do autor pode debandar para uma exposição longa sobre aspectos biográficos sobre o mesmo, que não necessariamente será importante para a experiência literária. O próximo passo é quanto os títulos dos poemas, apresentando o sumário. Como a próxima etapa será a leitura, pedir para os alunos escolherem alguns poemas baseados apenas em seus títulos, também teorizarem sobre a temática dos mesmos, para, assim, confrontar suas expectativas no momento da leitura. Do livro *Restos de Arco-íris*, poemas como estes podem despertar interesse e curiosidade devido a seus títulos: *Disse pra Lico*, *Pesadelo do burrinho Adbão na manjedoura de Belém*, *Diego chegou*, *Menina na janela*, *Buscavam papai*, *Mariana*, *Marimar*, *Baile das pulgas*, dentre vários outros.

Cosson (2009) também chama atenção para a importância desses procedimentos na introdução de sua sequência básica, tendo como base o Letramento Literário:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos para-textuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de

finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (p. 60).

Uma aula deve ser o suficiente para a realização desta atividade, porém, imprevistos são produtos constantes do evento aula, então pode-se esperar que esse tempo possa ser ultrapassado. O importante é construir um ambiente e uma preparação que seja divertida e proveitosa, instigando os alunos a participar do processo ao estimular sua criatividade e curiosidade, além de proporcionar a criação de teorias e comparação de expectativas com o evento em si, propriedades estas que podem ser efetivas para a formação intelectual dos alunos.

Finalizada esta etapa e seus devidos registros, o docente pode antecipar a próxima atividade: a leitura e interpretação dos poemas, que pode ser realizado ou não imediatamente após a antecipação da experiência, a depender da configuração das aulas e o período de tempo reservado para o projeto.

### 5.3.2 Leitura e discussão dos textos poéticos

Após as devidas apresentações e expectativas criadas no momento inicial, o próximo movimento é adentrar na obra em si, através da leitura e interpretação dos textos poéticos, momento crucial na oficina, pois, como explica Oliveira (2012), a leitura é a principal ferramenta de acesso ao texto e é base para o aprendizado da escrita.

Retornando à Base Nacional Comum Curricular, a leitura apresenta-se como uma das práticas de linguagem do componente Língua Portuguesa, em que: “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 71). Ressalta-se, então, o caráter interativo entre os participantes da leitura em uma participação ativa na construção dos sentidos, que, como indica Barthes (1988), não é uma via de mão única em que apenas um sentido impera:

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma

é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura [...] Na escritura múltipla [...] tudo está para ser deslindado, mas nada para ser decifrado; a escritura pode ser seguida, “desfiada” (como se diz da malha de uma meia que escapa) em todas as suas retomadas (1988, p.68-69).

Então, a segunda etapa, que será constituída da leitura dos poemas, interpretação pessoal e discussão coletiva, obedecerá a uma das teses de Silva (1998): “Tese VII – Respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e sem relaxo interpretativo-analítico-crítico” (apud Dalvi, 2013, p. 79), ou seja, ao alunado seja proporcionada a liberdade de sua leitura e interpretação, sendo “um ato crítico histórico-social-culturalmente situado” (Dalvi, 2013, p.79) e que pode comportar hipóteses e juízos de valores, mas sem significar também que leituras destoantes ou que ultrapassem os limites do texto, denominado pelo professor Silva de “relaxos” interpretativo-analítico-crítico. Nesse processo, o autor destaca a importância do docente para traçar a fronteira entre leituras admissíveis e os chamados “relaxos”, processo este que servirá tanto para o momento da discussão coletiva dos poemas, quanto para a avaliação dos registros escritos dos alunos.

Dando continuidade aos processos da oficina, antes da iniciação da leitura dos alunos, é interessante também que o próprio professor possa realizar a leitura de um dos poemas em voz alta, de forma a criar o cenário, estabelecer o tom, indicar caminhos de leitura, como diz Pinheiro (2007), e que a leitura do professor e sua descoberta da poesia, para si ou para os alunos, deve ser prazerosa e alegre. Como exemplo, abaixo dois poemas do livro *Restos de Arco-íris* que pode iniciar as discussões e mostrar aos alunos algumas temáticas que são próximas de sua vivência no ambiente escolar:

### **Grafiti no muro do colégio**

Mariana, meu amor por você  
arde que nem pimenta,  
ele queima, faz chorar,  
será que você aguenta? (Capparelli, 2011, p. 38)

Para iniciar os trabalhos e uma discussão inicial, o docente pode

declamá-lo e já pedir as interpretações e impressões dos alunos, estabelecendo as dinâmicas da leitura poética, bem como chamando atenção para os aspectos formais, como os versos, a composição em uma única estrofe, as rimas presentes, o ritmo e figuras de linguagens. Além da estrutura textual, conversar sobre o conteúdo, o cenário, o eu-lírico e os sentimentos envolvidos. Sinalizar também que esses processos de identificação podem ser feitos pelos alunos, de maneira a servir para a sua compreensão e interpretação do texto em si.

Se o livro estiver disponível para todos os alunos, após a leitura docente e a discussão inicial, ele poderá ser distribuído para os alunos e estes podem ser incentivados a procurar os poemas que foram escolhidos previamente, no momento de impressões e hipóteses, sem claro, limitar o processo de leitura à mera comparação das expectativas. Caso não seja possível ter a obra integral em si de forma física, impressões com os poemas devem ser entregues ou reunidas em um local acessível, de modo que os alunos possam folhear e escolher os poemas que desejam ler.

Necessário que seja reservado um tempo largo e desapressado para uma leitura integral de um ou mais poemas pelos estudantes e também interessante que o professor incentive múltiplas leituras para um contato mais efetivo com o texto e para a compreensão de novos sentidos, despertados a cada leitura. O livro apresenta por volta de mais de 50 poemas, então, as possibilidades de escolhas são vastas, sejam elas únicas ou convergentes, que se revelaram no momento da discussão coletiva.

Após o processo de leitura, o docente direcionará os estudantes para o processo de interpretação, conceito amplo e que depende da subjetividade de cada sujeito frente ao texto poético, como aponta Barthes (1988) ao dizer que é um espaço de dimensões múltiplas. De modo a explorar a interpretação, mas sem apagar sua complexidade, Cosson (2009, p.65) a divide em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento pode ser definido como “[...] aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (p.65). O autor chama este momento de encontro do leitor com a obra, de caráter individual e que se figura como o núcleo da leitura literária.

É natural que este processo ocorra durante as leituras dos poemas escolhidos, mas que pode ser sinalizado pelo docente com perguntas norteadoras aos alunos, para que eles também se esforcem em compreender integralmente a obra, sem ceder aos relaxos interpretativo-analítico-críticos (Silva, 1998, apud Dalvi, 2013, p. 79). As perguntas podem ser, dentre várias outras:

- Quais foram os sentimentos que os alunos sentiram ao ler o poema? Quais sentimentos expressados ou implicados pelo eu-lírico?
- Quais imagens, sensações, elementos, estão presentes no poema?
- Qual a compreensão do poema lido?
- Que aspectos formais (rimas, métrica, figuras de linguagem) contribuem para tal interpretação?

Tais perguntas também podem ser utilizadas para o momento exterior da interpretação, em que o aluno registra a concretização do que foi compreendido, de forma material, para uma determinada comunidade, como explica Cosson (2009). Esta forma de registro pode ser feita de múltiplas maneiras, com possibilidades diversificadas, a depender da turma, dos textos e também dos objetivos docentes. O momento exterior ficará mais evidente ao final deste oficina, nas instâncias de avaliação, entretanto, é possível fazer também um registro no momento específico da interpretação. Para isso, o docente pode pedir que os estudantes reservem no seu material um espaço para a escrita das impressões, assim como a comparação entre a expectativa dos poemas e a experiência da leitura em si, para aqueles que leram os poemas antecipados na primeira etapa. Assim como o registro da antecipação, não é necessário haver rigor de tamanho e forma para esta escrita, pois o crucial é a expressão do estudante sobre sua compreensão; uma escrita mais formal e elaborada poderá ser feita ao final da oficina, na última etapa.

Assim como Pinheiro (2007, p.62) indica, o docente também deverá criar espaços para críticas dos poemas, pois, pode acontecer que os

estudantes não gostem de determinado poema e eles devem ser encorajados de expressarem seu ponto de vista, sem temer o status do texto poético. Como participantes ativos do processo de leitura e interpretação, os sujeitos leitores também tem a capacidade crítico-analítico, assim como percepções pessoais, de aceitar ou rejeitar determinado texto. O interessante é que a crítica seja exposta de forma coerente e justa, para isso, o motivo da crítica e de tal percepção deve ser explicado de alguma forma. Tal processo poderá acontecer tanto no registro escrito, quanto na última fase da etapa de Leitura: a discussão dos textos.

A discussão dos textos lidos, segundo a divisão da interpretação de Cosson (2009), faz parte do momento externo, de modo que o sujeito compartilhe sua compreensão e amplie os sentidos que foram construídos de forma individual, processo muito comum no âmbito educacional. Cosson (2009) defende que através do compartilhamento das interpretações, o leitor ganha a consciência de fazer parte de uma coletividade, fortalecendo e ampliando os horizontes de leitura e entendimento. A discussão coletiva é uma oportunidade de expressão de ideias por parte dos alunos, que se sentiram ouvidos e suas opiniões consideradas, além de aproximar o grupo-classe em um momento de trocas de ideias. Até o arranjo da sala pode ser alterado para este momento, as carteiras podem ser organizadas em círculo para que os alunos se vejam face a face, com o docente entre eles, sem o grau de superioridade da posição frente à classe. O tempo e a intensidade da discussão deverão ser mediados pelo professor de acordo com o contexto e as eventualidades do processo.

É recomendado que aqueles que acabaram lendo os mesmos poemas possam dialogar no mesmo momento, sinalizando os diferentes sentidos que um mesmo texto pode suscitar. Caso haja dificuldades de engajamento ou os estudantes não saibam por onde iniciar, o docente pode utilizar as mesmas perguntas que foram aplicadas no momento inicial de interpretação, descritas anteriormente.

Em um grupo de alunos, nem todos serão expressivos ou terão segurança ou disposição de expressar suas ideias coletivamente, é por isso que o registro escrito ou de qualquer outra forma material pode ser de valia

como uma alternativa para os estudantes de personalidades e ânimos diferentes. Nem todo estudante engaja-se em atividades da mesma forma, é trabalho do docente oferecer diferentes maneiras de expressão e oportunidades diversas de avaliação.

### 5.3.3 Criação poética e revisão dos textos

Nesta etapa se encontra o ato prático da produção textual da oficina e será o processo mais delicado, vasto e complexo. A elaboração de qualquer gênero pode ser desafiante e gerar resistências ao sujeito produtor, a depender do seu grau de contato e experiência com determinado gênero. Sendo assim, como sugerido anteriormente à oficina, se faz importante que os estudantes tenham contatos prévios com o texto poético em outros momentos de sua formação, principalmente se atenderem à faixa etária imaginada dos 8º e 9º ano, bem como estejam inteirados sobre os aspectos formais da poesia. Além de temáticas e sensações, a criação poética também é prática, ofício, assim como aponta Sorrenti (2013): “Técnica, trabalho e luta são ingredientes imprescindíveis no ofício de escrever” (p. 50-51).

Assim como a leitura, a produção textual também é uma prática de linguagem sinalizada pela BNCC e por isso aqui será apresentada como um dos fundamentos didático-metodológicos para a aplicação do processo de criação do gênero poético. O denominado eixo de Produção de Textos compreende “[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Assim como em outros gêneros, a produção de textos do gênero poético na escola é possível e deve acontecer, com os devidos cuidados com as especificidades do gênero.

É comum a resistência frente a um tipo de linguagem que pode ser considerada mais difícil ou inacessível, entretanto, com o texto devido e os exercícios propícios, as resistências podem ser abrandadas e diversas formas de intervenção podem ser possíveis, sendo o docente a peça chave para mediar o processo:

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno, nem descartar e/ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno (Sorrenti, 2013, p. 52).

Sorrenti (2013, p.51) aponta ainda para a atenção por parte de alunos e professores com o trabalho da poesia em sala de aula, já limitado e curto, devido aos outros tipos de conhecimentos e assuntos que devem ser estudados, mas que isso não dê margem para que a criação poética seja entregue ao descaso ou despreocupação. É necessário aconselhar o aluno a “não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência” (p.51), o mesmo vale para os docentes que talvez não dedique a mesma atenção e cuidado para a produção poética em comparação com a elaboração de gêneros mais pragmáticos. A produção poética merece o mesmo apreço e elaboração consciente e proveitosa.

Devido às múltiplas possibilidades de escolha de processos de produção, este trabalho não se baseará em apenas uma, sendo apresentadas sugestões de produção presentes na obra de Sorrenti (2013) e na já explorada oficina de criação poética de Andrade (2013). O docente terá a liberdade de escolher outro projeto de produção que achar adequado ou até combinar e mesclar as várias possibilidades, o que seria também interessante, visto a diversidade de interesses e caminhos que os alunos podem optar. Uma gama de práticas poderá implicar a construção de diversos tipos de poemas diferentes na mesma oficina, acentuando ainda mais a diversidade criativa.

Na aula de criação dos poemas, os alunos devem ter o espaço da sala livre para circularem, conversarem entre si e elaborarem seus textos sem o rigor disciplinado da posição física, ou seja, é importante que estejam à vontade, pois o esforço da elaboração poética já vai ser inquietante para aqueles que não estiverem acostumados. Antes do início das produções, o docente também irá conversar com a turma, perguntar as práticas de produção que os alunos constroem livremente, se gostam de criar ou não, etc. Essa sondagem inicial é crucial, pois, nem todos os alunos utilizaram as mesmas técnicas de criação, alguns terão aptidão para criar da sua própria imaginação, enquanto outros encontrarão mais facilidade em adaptar poemas

já existentes e transformá-los em outros. Por isso que é interessante apresentar formas diversas de criação no encontro e deixar com que os estudantes escolham quais facilitarão seu processo criativo.

Além da conversa inicial, se o professor preferir, outras ferramentas podem ser empregadas para o momento de descontração e preparação para a escrita, como canções, entrevista com poetas e escritores, textos criados e cedidos por outros estudantes, de maneira a diminuir a barreira e o medo de produção dos textos. Tal descontração é opcional, mas que pode contribuir para um ambiente mais leve e menos tenso, assim como aproximar mais ainda os estudantes da linguagem e produção poética.

Outra estratégia propícia é o professor levar para este encontro vários tipos de poemas e de diversas formas (como poemas concretos, poemas de verso livres, sonetos, tercetos, quintetos, quadrilhas, haicais, etc.) sejam eles impressos em papel ou socializados em apresentações de slides, a depender da estrutura e disponibilidade de recursos. Além dos poemas lidos e presentes no livro de Capparelli (2011), que serão os textos base para toda a oficina, os outros poemas também podem servir de inspiração e exemplo para a produção dos estudantes. Incentivar a criação de paródias de textos conhecidos pelos alunos, como indica a habilidade EF89LP36 (Brasil, 2018, p. 87) do 8º ao 9º ano, é um processo que pode facilitar a aproximação com a criação poética.

Outra possibilidade de imersão na escrita criativa dos poemas é a escolha de temas caracterizadores (Zilberman, 2005), que podem ir além daqueles sugeridos pela autora: (1) Viagem, Natureza e Novo Mundo; (2) Identidades e Etnias; (3) Campo, Sertão e Cidade; (4) Política e Revolução; (5) Gênero e Minorias; (6) História e Nacionalidade; (7) Metalinguagem e Leitura (8) Memória e Subjetividade. As temáticas podem ser indicadas através da observação e leitura dos poemas do livro *Restos de Arco-íris*, como escola, juventude, amor, saudade, brincadeiras. Estes vários temas, ou núcleos temáticos (Pinheiro, 2007) poderiam render aulas específicas e produções voltadas para cada um, visto a variedade de outros poemas que podem abordar tais temáticas. Eles são aqui sugeridos para facilitar o processo de criação dos alunos ao escolher um ou outro, caso tenha certas

dificuldades na concepção de seu texto.

Antes da elaboração em si, também conversar sobre a variedades de temas e assuntos que a escrita poética pode explorar, o docente pode retornar os textos do livro *Restos de Arco-íris* como exemplo e perguntar aos alunos astemáticas dos textos que eles leram, e para além disso, como indica Sorrenti (2013), a elaboração textual e adequação vocabular também são importantes na construção de um texto poético, igualizando as instâncias de forma e conteúdo. A seguir alguns procedimentos que podem ser apresentados aos alunos, além de mesclados e incorporados na oficina criativa.

#### 5.3.3.1 Sugestões de Neusa Sorrenti (2013)

Os exercícios de desinibição presentes no livro *Poesia vai à escola* e apresentados pela autora, tem como base a escolha de determinadas palavras e a construção de poemas através das mesmas. De maneira a contextualizar e aproveitar o livro poético escolhido pelo professor, as palavras podem ser retiradas dos poemas que já foram lidos pelos alunos, e se preferirem, podem associar também às temáticas que encontrarem. Dentre os exercícios de desinibição estão:

- a) Escrita automática – consistindo em escrever rapidamente uma porção de palavras que o aluno considerar cheias de significados, palavras estas que podem ser retiradas dos poemas lidos;
- b) Associação livre – escrever palavras associadas (antônimos, sinônimos, etc) com aquelas escolhidas e retidas dos poemas;
- c) Enumeração – compor um texto com uma sequência de elementos em versos, sem utilizar qualquer verbos, formando assim frases nominais, como exemplifica a autora:

#### **Um rio**

Uma  
ponte

Um  
menino  
O sol  
O vento  
Um  
anzol  
Um  
sabiá  
Que saudade  
Rio Pará  
(Sorrenti, 2013, p. 115)

Assim como sinalizado antes, o mesmo pode ser feito com palavras e temas presentes nos poemas do livro escolhido. O docente deverá sempre orientar os alunos e auxiliá-los na construção textual do poema em estrofes e versos, além de ajudá-los no processo de construção de rimas e metrificação, se assim eles escolherem.

Além dos exercícios de desinibição, a autora sugere construir um minidicionário poético em versos, atribuindo um significado poético e lúdico a substantivos, além da construção de poemas compostos por perguntas.

#### 5.3.3.2 Processo de desconstrução, corte e listagem (Andrade, 2013)

Já exploradas anteriormente, as etapas da oficina de criação poética de Andrade (2013) são propícias para os alunos que preferirem adaptarem ou transformarem poemas já existentes, sendo assim, são processos válidos de se incorporarem a esta oficina poética. Retomando o que consiste em cada etapa:

- a) Desconstrução: alterar o poema, substituindo palavras por seus sinônimos ou antônimos, invertendo frases, assim como transformar afirmativa em negativas e vice-versa;
- b) Corte: eliminação de uma ou duas palavras de cada verso do poema escolhido;

- c) Lista: após os cortes no poema, escolher as palavras mais importantes restantes e fazer uma lista com as mesmas;
- d) Escrita restritiva: compor um poema apenas com as palavras escolhidas para a listagem.

Assim como relatou Andrade (2013), ao fim do processo de modificação, o poema estará inteiramente diferente do texto original e os estudantes terão a oportunidade de presenciar a transformação, vivenciar o processo e comparar o poema inicial com o poema produzido a partir dele. O mesmo pode funcionar com o processo de parodiar textos existentes e em outros formatos textuais, como transpor e modificar textos em prosa para a configuração estrutural de poemas.

Para os fins desta oficina criativa múltipla, ambas as abordagens dos autores participam do processo criativo, pois atendem as necessidades e aptidões diversas que os estudantes podem apresentar, seja prezar pela criação pura através dos temas e palavras ou optar pela desconstrução e modificações de textos já existentes. Fica a critério do docente escolher uma das abordagens, ambas ou até incluir outros processos de criação, sugestões e exercícios que ajudem em determinadas necessidades dos alunos.

### 5.3.3 Revisão dos textos

Mesmo sendo textos produzidos sem fins comerciais pelos estudantes, o cuidado com a elaboração textual, seja poética ou não, deve estar presente e se tornar um ato consciente pelos mesmos na produção de qualquer texto. Desta forma, a leitura, a revisão e a reescrita proporcionam oportunidades de reelaboração dos textos, permitindo aos alunos polirem seus textos até que eles atinjam o teor de elaboração satisfatório, algo subjetivo, é verdade, mas que com a ajuda do professor, o aluno pode compreender em até que grau o seu texto pode melhorar ou quando já está bem elaborado.

A revisão pode acontecer de duas formas, ou até mesmo considerar ambas, uma acontece no evento aula, assim como ocorreu na oficina de Andrade (2013), em que os alunos repassaram os textos aos seus colegas

em sentido horário do círculos e estes teceram os comentários e sugestões para os textos um dos outros. Desta maneira, pode-se fortalecer o senso de comunidade literária e aproximação com o texto do outro. A outra forma é o docente recolher os textos produzidos pelos alunos e revisá-los em um momento fora da aula, com um olhar mais cuidado e especializado, demandando tempo extra para isso. Assim como mencionado antes, a revisão pode funcionar de ambas as formas, os estudantes podem aceitar ou não as sugestões dos colegas e depois repassar seus textos para o docente.

O importante da revisão é que os alunos possam receber novamente seus textos com observações e devidas correções e assim reescrever os mesmos, aplicando as modificações necessárias. A reescrita faz parte do processo criativo e os estudantes tem direito de receber e modificar suas obras, para assim perceber outros meios de expressão e elaboração textual. Atendimentos individualizados, bem como conversas entre os docentes e os alunos, podem definir a completude do exercício ou a necessidade de outras reescritas, até os alunos estiverem satisfeitos com seus textos e estes em um estado adequado de elaboração.

#### 5.3.4 Compartilhamento coletivo da experiência criativa

Terminado a instância de criação, um outro momento de interpretação externa deve acontecer, agora refletindo toda a experiência na oficina criativa. Preferencialmente em formato de círculo, a penúltima etapa funcionará como um compartilhamento coletivo de todo o processo, além da possibilidade de leitura e declamação dos poemas daqueles que preferir, tornando um momento de partilha e descontração. Desta forma, os alunos como sujeitos criadores não se sentirão sozinhos e poderão ter consciência da construção de uma comunidade de leitores (Cosson, 2009, p.66), um dos ápices da perspectiva do letramento literário.

Além disso, o docente incentivará ao retorno das expectativas registradas desde o primeiro encontro e os alunos poderão compartilhar suas opiniões sobre a vivência com o gênero, com os processos de leitura, discussão, produção e revisão, além de comparar as expectativas com a realidade da experiência. Assim como aconteceu com o texto poético, o

docente deve deixar o espaço livre para críticas e opiniões, para assim avaliar e reformular os métodos que talvez não foram oportunos, sempre lembrando aos estudantes que expressem os motivos para as críticas.

O compartilhamento coletivo é uma das formas de avaliação da turma, considerando aqui o critério de participação e interação na discussão, bem como a consciência reflexiva dos alunos de julgar todo o processo e a possível autocrítica durante o mesmo, pois, explica Cosson (2009): “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (p.68).

Além da partilha dos textos na própria classe, o professor também pode conversar com a turma e incentivar a exposição dos textos produzidos pelos alunos para toda a comunidade, seja escolar ou não. A criatividade deve imperar nesse momento e as possibilidades atualmente são diversas: seja a produção de um livro da turma, confecção de murais e outras formas artísticas junto com os poemas, publicação dos textos em blogs ou nas redes sociais da turma, dentre várias outras opções. Assim, o texto produzido pelos alunos encontra outros sujeitos leitores e não fica limitado e esquecido em seu material escolar. Como texto pertencente a um gênero do discurso, o poema criado pelo estudante deve circular e compor as práticas de leitura dos indivíduos de sua comunidade.

### 5.3.5 Registro individual do processo

Por fim, bem parecido com o momento interno de interpretação, o registro individual do processo permite que os alunos expressem e materializem seu aprendizado e sua experiência, sendo mais uma oportunidade, inclusive, para os alunos que não conseguem expressar tão bem coletivamente. Para este registro final, o professor deve solicitar que ele seja mais longo, na primeira pessoa do singular e que possa conter:

- a) As expectativas e impressões antes da vivência com o gênero;
- b) As dificuldades e aprendizados que o processo proporcionou;
- c) Breve comentário pessoal acerca de cada etapa;
- d) Críticas positivas ou negativas;

- e) Autocrítica;
- f) Avaliação do docente.

Além do registro individual do processo, os textos propriamente ditos, os registros da antecipação e as interpretações escritas, bem como a participação nas discussões e partilha da experiência funcionaram como processos avaliativos da oficina, seguindo uma lógica somativa de avaliação (Luckesi, 2011, p.384), pois configurou-se como um processo contínuo de aprendizagem incluindo diversas práticas, de forma ativa e interacional, entre docente e alunos.

O mesmo princípio se aplica à construção de uma oficina de criação poética que se baseia no Letramento Literário, pois se configura como um processo interativo de contato efetivo com o texto poético, seja do indivíduo com o texto e para com o outro. Isso se torna ainda mais essencial quando se considera o espaço da poesia na sala de aula, disputando lugar com tantos outros conteúdos e projetos de produção.

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo domínio de sua palavra” (Sorrenti, 2013, p.19)

Firmar oportunidades de experimentação com o poético é prezar pelo encontro do estudante com a Literatura e suas múltiplas formas, além de contribuir para o letramento pleno e a sua vivência com diversas formas de linguagens, bem como expandir os horizontes de compreensão e interpretação da realidade em si.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O gênero poético sempre enfrentou dificuldades em se firmar com preferência dentre o estudo das outras formas de linguagens e os outros saberes na escola. A questão torna-se ainda mais evidente no trato com o gênero no Ensino Fundamental, fase em que a literatura não possui lugar

demarcado na grade curricular e aparece como participante da disciplina Língua Portuguesa, além do mais, como aponta Pinheiro (2007), o trabalho com o poético pode assumir um caráter pragmático e conteudista, afastando ainda mais o estudante do gênero.

Portanto, faz-se necessário que o docente explore perspectivas variadas e metodologias outras que possam assegurar a presença do gênero poético nas aulas de Português, prezando por suas especificidades, e incentivando um contato efetivo e múltiplo com a poesia por parte dos alunos.

Pensando nesse pressuposto, o presente trabalho almejou elaborar um projeto baseado na perspectiva do Letramento Literário, abordado por Cosson (2009), que possibilita uma experiência efetiva e interativa do sujeito com a literatura. Para isso, foi preciso encontrar um gênero que pudesse oferecer múltiplas oportunidades de envolvimento com o texto poético e que estimulasse também a construção de uma comunidade de leitores (Cosson, 2009), sendo assim, o gênero oficina de criação poética mostrou-se propício como uma ferramenta de letramento.

Após a escolha do gênero, este artigo objetivou investigar a importância da criação poética para a formação discente nos anos finais do Ensino Fundamental e para isso, aqui buscou-se uma análise do principal documento parametrizador do ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, para entender os pressupostos apresentados para a educação literária e o gênero poético. Além da BNCC, o gênero oficina também se tornou objeto de análise, com o fim de entender seu potencial como uma perspectiva de letramento literário. Por fim, tornou-se necessário elaborar um projeto que oferecesse uma oportunidade de contato com o poético através do gênero oficina, trabalhando uma obra indicada como adequada para a fase do Ensino Fundamental (Pinheiro, 2007), sendo escolhido o livro *Restos de Arco-íris* de Sérgio Capparelli.

Apesar de seus múltiplas contradições e as críticas atribuídas, principalmente no que diz respeito à abordagem da literatura (Portolomeos e Botega 2021), foi possível encontrar na Base Nacional Comum Curricular os pressupostos que embasam um trabalho efetivo da literatura e da poesia em sala de aula, através do entendimento de seu status de manifestação artística

e cultural e saber individual e coletivo que possui caráter humanizador (Cândido, 1988) para a formação cidadã. No que diz respeito às etapas do ensino, por interesse deste trabalho os anos finais do Ensino Fundamental, é possível encontrar vários conceitos, como o de leitura literária e o campo artístico-literário, além das competências e habilidades, que possibilitam a elaboração de metodologias que permitam a exploração da linguagem poética.

Considerando a prática escolar constante e secular de ensino através de gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), é possível compreender a perspectiva de apresentar ao aluno a organização discursiva dos textos de compõem práticas de uso da linguagem, circulando na sociedade de diversas maneiras. Quando o trabalho com o gênero não se limita ao destrinchar de sua estrutura textual e principais características, pode contribuir para o entendimento de que os textos não se expressam no vácuo e que os gêneros são estruturas flexíveis e mutáveis pela interferência dos indivíduos. Sendo materializada em seus diversos gêneros e formas textuais (Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021), a literatura também pode ser ensinada através de seus gêneros, desde que o ensino não seja inteiramente baseado nos movimentos retóricos e constituição dos mesmos.

Desta forma, o gênero oficina de criação poética oferece ao sujeito, em suas múltiplas possibilidades de configuração, diversas formas de envolvimento com o gênero poético, através de um processo de etapas que vai desde a leitura, à discussão, eventual produção e registros da experiência, a depender das escolhas de seus organizadores. Portanto, o gênero pode atuar como um agente efetivo de letramento, ao englobar diversas formas de contato e imersão com a linguagem e de socialização da experiência, se relacionando com duas das bases da perspectiva do letramento literário: o manuseio da palavra e o compartilhamento da experiência literária (Cosson, 2020).

Este trabalho objetivou também propor uma oficina de criação poética com base no livro de poemas *Restos de Arco-íris* do autor Sérgio Capparelli, contando com as etapas: 1) antecipação da experiência; 2) leitura e discussão de textos poéticos; 3) criação poética e revisão dos poemas; 4) compartilhamento coletivo da experiência criativa e 5) registro individual do

processo; de forma a proporcionar uma experiência processual de envolvimento com os textos poéticos, inclusive oferecendo oportunidades diversas de avaliação do aprendizado e do processo, seja por parte do discente ou do docente, através de suas etapas. O trabalho também destacou a liberdade de escolha do docente em modificar e mesclar diferentes abordagens no projeto da oficina, desde que possua criatividade e consciência crítica e metodológica de justificar suas escolhas, seja quanto aos paradigmas selecionados, livros elegidos ou avaliação determinada.

Através desse percurso teórico-didático-metodológico, permanece a oportunidade de prezar pelo espaço da poesia em sala de aula, de maneira a potencializar seu caráter humanizador para a formação do aluno, bem como o compromisso de investigação e estudo para, cada vez mais, vivenciar o literário nas escolas de forma efetiva, múltipla, desafiante e sensível, de forma a acompanhar o sujeito para além dos muros do âmbito escolar, integrando a formação de sua vida cidadã.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fábio Cavalcanti de. Oficina de criação poética: uma prática pedagógica para o ensino de literatura. **Encontros de Vista**, Recife, 11(1): 46-59, jan./jun. 2013

ANDRADE, Fábio Cavalcanti de. Por uma renovação do ensino de literatura: oficina de criação poética. In: Helder Pinheiro e Marta Nóbrega. (Org.). **Literatura e Ensino: aspectos metodológicos e críticos**. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2014, v. 1, p. 19-40.

BARBOSA, Amílcar Bettega. Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Université Sorbonne 80 Nouvelle, Porto Alegre/Paris, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/4096>> Acesso em: 26 março 2025

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 julho 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias (Ocem)**. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) >  
Acesso em: 18 fevereiro 2025

CAPPARELLI, Sérgio. **Restos de Arco-íris**. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

CHIAPPINI, Lígia. Literatura: Como? Por quê? Para quê? In:  
\_\_\_\_\_. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 242-260.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). – **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013

DEZOTTI, Magda; PEDROSA, Janaina; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Leitura literária na escola: compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE**. Curitiba, CRV, 2021.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2003. p. 39 – 46.

MANCELOS, João de. “Um pórtico para a escrita criativa”. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura* 5 (primavera 2007): 14, 15. *Apud* MANCELOS, João de. **O Ensino da escrita criativa em Portugal: Preconceitos, verdades e desafios**. *Exedra* (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra) 2 (2010): 155-160. Online: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14- JoaodeMancelos.pdf>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PAULINO; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; ROSENG, T. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PIEPER, Irene. Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Teaching/Learning Literature [End of Obligatory Education]. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, 2011. *apud* COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**.

São Paulo: Contexto, 2020.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem editora, 2007.

PORTOLOMEOS, Andrea. Botega, Simone Aparecida. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, n.16 (Educação literária), p. 291-315, jul./dez, 2021.

Disponível em:  
<https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/265/pdf> Acesso em: 18 de fevereiro 2025

RAMOS, Flávia Brocchetto. O processo lúdico de construção da obra pelo leitor. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n.44, p. 31-47, 2003.

SILVA, F.C. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Textura-Rev. Educ. Letras**, v.22, n.50, p.99-117(2020). doi: 10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5474.

SILVA, Solimar Patriota. Escrita criativa: Escrevendo em sala de aula e publicando na Web. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIX, Nº 03 – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. p. 9 - 14. disponível em < [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/001.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/001.pdf) > Acesso em: 03 março 2025

SIQUEIRA, Yan Patrick Brandenburg. **Oficina literária de criação poética**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. e.d. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória et al (Org.). **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: Nova Prova; lel, 2005.