

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Emiliana Angela Magalhães

**DO FEED DO INSTAGRAM À SALA DE AULA:
a utilização da instapoesia para o desenvolvimento do letramento literário no
Ensino Médio**

Taubaté - SP

2023

Emiliana Angela Magalhães

**DO FEED DO INSTAGRAM À SALA DE AULA:
a utilização da instapoesia para o desenvolvimento do letramento literário no
Ensino Médio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté - SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M188d Magalhães, Emiliana Angela

Do feed do Instagram à sala de aula: a utilização da instapoesia para o desenvolvimento do letramento literário no Ensino Médio / Emiliana Angela Magalhães. -- 2023.

114 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Letramento literário. 2. Letramento digital. 3. Poesia. 4. Instapoesia. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

Emiliana Angela Magalhães
DO FEED DO INSTAGRAM À SALA DE AULA:
a utilização da instapoesia para o desenvolvimento do letramento literário
no Ensino Médio

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.:

Assinatura: _____

Professora Dr^a.:

Assinatura: _____

Aos poetas, aos instapoetas e
a todos os seres humanos que
exalam poesia no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, meu refúgio e minha força diária neste período de grande aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora doutora Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, por todo aprendizado, troca e sensibilidade nas valiosas contribuições durante a produção deste trabalho. Obrigada por ser luz e poesia!

À professora doutora Miriam Bauab Puzzo, pelo olhar cuidadoso e direcionamento nesta pesquisa e por ser a responsável por eu ver Bakhtin na vida, em tudo e em todos.

À professora doutora Eliana Vianna Brito Kozma por todo aprendizado, carinho e orientação na pré-qualificação. Por ser luz e sensibilidade, obrigada!

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada da UnitaU, pela dedicação, aprendizado e confiança. Em especial, às professoras doutoras Elisabeth Ramos da Silva, Karin Quast, Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi e Maria Milharezi Abud, que muito me marcaram neste período e se tornaram referências em minha vida docente.

Aos meus pais, Lucia e Miguel, por todo amor e ensinamentos e por serem modelo de grandes leitores neste mundo. Vocês são os responsáveis pela minha paixão por literatura, livros e poesia.

Ao meu esposo Renan, por acreditar neste projeto comigo, por entender os momentos de angústia e imersão nos livros e estudos. Obrigada por cuidar do nosso lar enquanto eu estudava e escrevia. Obrigada por ser meu incentivador e parceiro nesta vida!

À minha irmã Camila, pela amizade, amor, parceria e sustento mútuo em um ano que concluímos juntas o Mestrado.

Aos meus colegas e equipe diretiva do Colégio Interativo por todo incentivo e suporte em minha formação. Em especial, à querida Kátia Delgado, minha ex-coordenadora, que me incentivou, apoiou e acreditou neste projeto antes de mim mesma. Suas palavras de sabedoria impulsionaram o meu desejo de fazer o Mestrado.

À querida amiga Tahis, que foi uma linda surpresa neste Mestrado. Obrigada pela amizade, pela ajuda em meus momentos de angústia, pelo aprendizado e por

todo carinho. Nunca nos vimos pessoalmente, mas já sinto que nos conhecemos há anos. O Mestrado e a literatura promoveram o nosso encontro!

Aos meus queridos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, por acreditarem neste projeto comigo e por serem o meu sustento em todo processo de aprendizagem e crescimento. Em especial, à minha amiga Gisele, parceira na área de Linguagens com quem divido reflexões, leituras e aprendizado e ao meu chefe de seção, Alexandre, que muito me inspira na caminhada docente.

poesia^(s.f.)

é quando a alma vaza pra fora do corpo. é a descrição exata do universo que eu vejo quando fecho os olhos. é um bote salva-vidas pra quem está se afogando no mundo. é uma ponte entre corações. é um espelho que reflete o interior de quem lê. é um grito silencioso, uma declaração estrondosa, um carinho à distância, um lembrete para si mesmo.

é quando o ser humano desmancha em expressão pura.

(JOÃO DOEDERLEIN)
@AKAPOETA

RESUMO

O presente trabalho trata do letramento literário e do letramento digital, mais especificamente a partir do diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia no Ensino Médio. A pesquisa foi motivada por alguns problemas persistentes no trabalho com a poesia nas escolas, tais como: a utilização do gênero poético como um suporte para a análise gramatical; a dificuldade que os alunos relatam em compreender textos poéticos; a pouca prática de leitura do gênero e a escassez de materiais para o trabalho com literatura e mídias digitais. À vista disto, os alunos demonstram, constantemente, pouco apreço pelo gênero poético, entretanto são apreciadores de instapoesias no universo digital. Nessa perspectiva, a pesquisa tem por objetivo propor a construção de um diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia nas aulas de Literatura a fim de contribuir com a formação da competência leitora literária dos estudantes do Ensino Médio. A fundamentação teórica se baseia nas concepções de linguagem, assim como nas abordagens sobre tecnologia, práticas digitais de leitura, letramento literário e digital. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo seguida de uma proposta acerca de um problema no trabalho com o gênero poético no Ensino Médio. A análise dos dados evidenciou que a instapoesia poderá aproximar os jovens ao universo dos textos poéticos contribuindo, assim, na promoção do letramento literário bem como no desenvolvimento do letramento digital. Desta forma, baseado na análise de dados, conclui-se que os objetivos foram alcançados e a proposta apresentada poderá orientar docentes do Ensino Médio ao que se refere à leitura de poesias em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Letramento digital. Poesia. Instapoesia.

ABSTRACT

This work takes up literary literacy and digital literacy, more specifically from the dialogue between traditional poetry and instapoetry in high school. The research was prompted by some persistent problems in working with poetry in schools, such as: the use of the poetic genre as a support for grammatical analysis; the difficulty that students report in catching on poetic texts; the little practice of reading the genre and the lack of materials for working with literature and digital media. Therefore, students constantly show little appreciation for the poetic genre; however they are fond of instapoetry in the digital universe. In this perspective, the research aims to propose the construction of a dialogue between traditional poetry and instapoetry in Literature classes in order to contribute to the formation of literary reading competence of high school students. The theoretical foundation is based on language conceptions, as well as the approaches on technology, digital reading practices, literary and digital literacy. Methodologically, this is a qualitative research followed by a proposal about a problem in working with the poetic genre in high school. Data analysis showed that instapoetry can bring young people closer to the universe of poetic texts, contributing, this way, to the promotion of literary literacy as well as the development of digital literacy. In this way, based on data analysis, it is concluded that the objectives were achieved and the proposal presented will be able to guide high school teachers in relation to the reading poetry in classroom.

KEYWORDS: Literary literacy. Digital literacy. Poetry. Instapoetry.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Instapoesia de @akapoeta.....	13
FIGURA 2 – Questão do vestibular da Unicamp 2021.....	23
FIGURA 3 – Questão do Enem 2021.....	23
FIGURA 4 – Lua na água de Paulo Leminski	36
FIGURA 5 – Beba Coca-Cola de Décio Pignatari	44
FIGURA 6 – Código de Augusto de Campos	44
FIGURA 7 – Terra de Décio Pignatari	44
FIGURA 8 – Literatura digital: movimento literaturadigital.com.br.....	46
FIGURA 9 – Minicontos coloridos.....	46
FIGURA 10 – Miniconto de Lisiane Veleda.....	47
FIGURA 11 – Bio do <i>Instagram</i> de Rupi Kaur.....	49
FIGURA 12 – Instapoema de Rupi Kaur.....	49
FIGURA 13 – Instapoema de Rupi Kaur.....	50
FIGURA 14 – Instapoema de Rupi Kaur.....	50
FIGURA 15 – Bio do <i>Instagram</i> de Zack Magiezi.....	54
FIGURA 16 – Instapoema de Zack Magiezi.....	54
FIGURA 17 – Quadro artesanal produzido por Zack Magiezi.....	55
FIGURA 18 – Instapoema de Akapoeta.....	56
FIGURA 19 – Instapoema de Akapoeta.....	56
FIGURA 20 – Bio do <i>Instagram</i> de Akapoeta.....	57
FIGURA 21 – Bio do <i>Instagram</i> de Ryane Leão.....	58
FIGURA 22 – Instapoema de Ryane Leão.....	59
FIGURA 23 – Instapoema de Ryane Leão.....	59
FIGURA 24 – Instapoema de Zack Magiezi.....	61
FIGURA 25 – Instapoema de Zack Magiezi.....	62
FIGURA 26 – Instapoema de @textoscruisdemais.....	63
FIGURA 27 – Instapoema de Akapoeta.....	88
FIGURA 28 – Vídeo <i>Rosa de Hiroshima</i> , por Ney Matogrosso.....	90
FIGURA 29 – Imagem da explosão da bomba de Hiroshima.....	93
FIGURA 30 – Instapoema de Pedro Salomão.....	100
FIGURA 31 – Instapoema de Saulo Pessato.....	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Primeiro procedimento de leitura de poema.....	85
QUADRO 2 – Segundo procedimento de leitura de poema.....	87
QUADRO 3 – Terceiro procedimento de leitura de poema.....	91
QUADRO 4 – Quarto procedimento de leitura de poema.....	97
QUADRO 5 – Planner poético.....	104

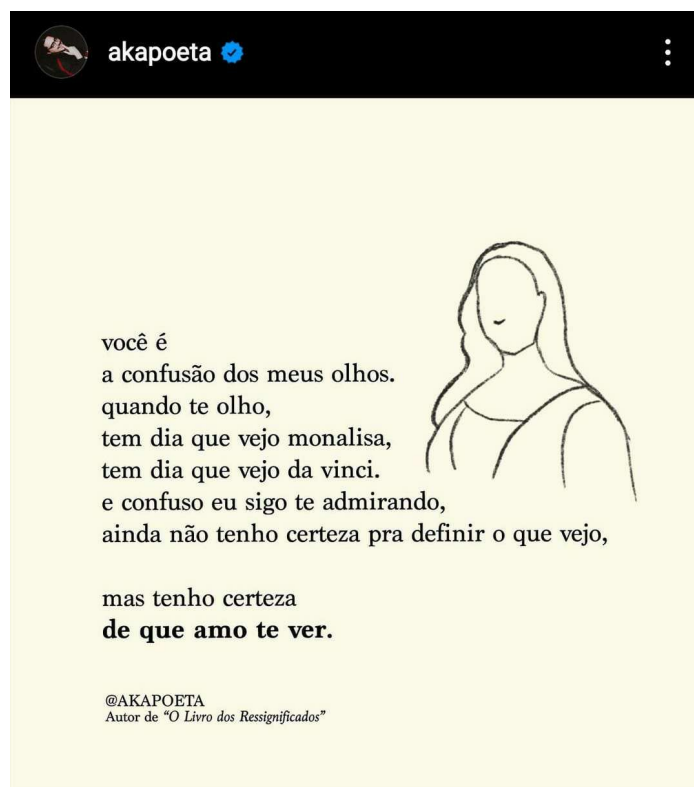
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A LITERATURA E A POESIA NA ESCOLA.....	18
1.1 Literatura: arte, sensibilidade e humanização.....	18
1.2 O ensino da literatura no Ensino Médio.....	21
1.3 A poesia e a sua importância no ensino da literatura.....	28
2 “A POESIA PEDE PASSAGEM”.....	32
2.1 A origem da poesia.....	32
2.2 Os níveis estruturais do poema.....	34
2.2.1 Nível gráfico.....	35
2.2.2 Nível fônico.....	36
2.2.3 Nível lexical.....	37
2.2.4 Nível sintático.....	38
2.2.5 Nível semântico.....	40
3 INSTAPOESIA: A POESIA NA ERA DIGITAL.....	41
3.1 Literatura digital.....	41
3.2 A poesia no <i>feed</i> do <i>Instagram</i>	51
3.3 A multimodalidade da instapoesia.....	60
4 O LETRAMENTO LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DA POESIA TRADICIONAL E DA INSTAPOESIA.....	65
4.1 Letramento, letramentos e multiletramentos.....	65
4.2 A poesia tradicional e a instapoesia na promoção do letramento literário.....	69
4.3 A instapoesia na perspectiva do letramento digital.....	73
5 PROPOSTA DE TRABALHO COM A INSTAPOESIA NO ENSINO MÉDIO: propostas de atividades, análise e discussão dos dados.....	79
5.1 Contextualização das propostas de leitura de poemas.....	79
5.2 Proposta de leitura de textos poéticos a partir de uma sequência didática para leitura de poemas.....	84
5.3 O período literário nas aulas de literatura e a leitura de instapoemas.....	98
5.4 Proposta de leitura de poemas e instapoemas a partir de um <i>planner</i> poético.....	103
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do letramento literário e do letramento digital, mais especificamente a partir do diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia no Ensino Médio. Segundo Snobl (2020), a instapoesia é uma nova mídia digital composta por textualidade, poesia, arte e design. À vista disso, esse gênero digital refere-se a textos poéticos multimodais oriundos das redes sociais, como o que vem a seguir:

FIGURA 1 – Perfil @akapoeta



Fonte: <https://www.instagram.com/akapoeta/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Em tempos de avanços tecnológicos, determinados gêneros discursivos são produzidos no contexto digital. A poesia é um gênero que vem ganhando a notoriedade em diversas plataformas, aplicativos, sites e redes sociais a partir do fenômeno da instapoesia. Conforme publicado em uma matéria jornalística, a instapoesia tirou “a poeira da poesia” (CARNEIRO; KUSUMOTO, 2018).

Os escritores, denominados instapoetas, possuem milhares de seguidores, migraram para o papel e chegaram à lista de best-sellers. Tal fenômeno reavivou no

público jovem e adulto, principalmente naqueles que são usuários das redes sociais, a admiração pela poesia.

De acordo com Domingos (2021, p.20),

O fenômeno da instapoesia é considerado distante das escolhas canônicas, por desviar-se de padrões tradicionais do fazer artístico. O termo não foi cunhado pelos instapoetas, mas por outros escritores para nomear a poesia instantânea compartilhada nas redes sociais, em plataformas várias, mormente no *Instagram*. Este fenômeno fez surgir diversos poetas na era digital e suas obras atraíram a atenção dos usuários da plataforma e aguçou o gosto de milhões de leitores no exterior e no Brasil.

Em se tratando do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio, destacam-se habilidades apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018) que realçam a proficiência das práticas digitais de leitura do texto literário, a ampliação dos conhecimentos culturais, do pensamento crítico, da reflexão e da sensibilidade. Sendo assim, a BNCC “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos” (BRASIL, 2018, p. 70).

Sob essa ótica, utilizar a instapoesia nas aulas de Literatura no Ensino Médio propiciará o contato dos alunos com um gênero discursivo digital como componente dos multiletramentos. Logo, a leitura, a análise, a reflexão e os diálogos possíveis a partir da instapoesia poderão oportunizar a construção de sentidos e de leitura crítica nas aulas acerca de textos poéticos.

Dessa forma, “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61).

Sou professora de Língua Portuguesa e Literatura há 18 anos na rede pública e na rede privada de ensino. Ministro aulas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e constato, cotidianamente, o pouco apreço que os alunos demonstram, nas aulas, pela poesia e como o gênero acaba perdendo o seu protagonismo. No entanto, observo também que esses mesmos alunos leem e compartilham instapoesias no *feed*¹ das suas redes sociais; são seguidores dos instapoetas e apreciadores do gênero no universo digital.

¹ *Feed* nas redes sociais é o espaço da página principal em que aparecem os conteúdos compartilhados.

Ademais, outros problemas são persistentes no trabalho com a poesia nas escolas. Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o gênero aparece geralmente como um suporte para a análise gramatical, o que causa um desinteresse dos alunos perante a poesia, deixando-os distantes dos belos efeitos de sentido.

Além disso, muitos alunos relatam a dificuldade na compreensão do gênero poético; existem poucos materiais para o trabalho; os livros didáticos, geralmente, propõem atividades que não efetivam o letramento literário; assim como há pouca prática de leitura do gênero nas aulas; como demonstram as pesquisas de Alves (2002), Lopes-Rossi e Renda (2017) e Silva e Testa (2019). Cabe ressaltar, também, a falta de materiais para o trabalho com literatura e mídias digitais.

A partir desse cenário, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como propor a construção de um diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia nas aulas de Literatura a fim de aproximar os estudantes do universo poético e promover o letramento literário?
- 2) Quais práticas de leitura do gênero poético poderiam ser propostas nas aulas?
- 3) Em quais aspectos a instapoesia se aproxima ou se distancia da poesia tradicional?

Em função dessas perguntas de pesquisa, este trabalho tem por objetivo propor a construção de um diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia nas aulas de Literatura, a fim de contribuir com a formação da competência leitora e literária dos estudantes do Ensino Médio. Os objetivos específicos são:

- 1) Apresentar a instapoesia como uma vertente da produção poética em meio digital;
- 2) Comparar a instapoesia com poesias tradicionais em seus aspectos estruturais e expressivos;
- 3) Propor práticas de leitura do gênero poético para estudantes do Ensino Médio, mesclando a poesia tradicional com a instapoesia.

Desta forma, esta pesquisa se justifica por utilizar a instapoesia nas aulas de literatura como um recurso primoroso a fim de aproximar o jovem da geração digital às poesias tradicionais que causam tanta aversão nas aulas. A instapoesia é um fenômeno nas redes sociais, muito apreciada pelos jovens que geralmente se aproximam dos textos poéticos a partir das redes. Trazer esse fenômeno, que faz parte no universo dos jovens para a sala de aula, poderá contribuir na formação

literária dos estudantes, a fim de que venham a conhecer novos autores e se interessem também pela poesia clássica da nossa literatura. Por conseguinte, também poderá contribuir para a inserção da cultura digital nas aulas e a construção de materiais, pelo professor, para o trabalho com literatura e mídias digitais.

Utilizaram-se como aporte teórico as concepções de linguagem e gênero discursivo, já que o trabalho propõe um dialogismo entre a poesia digital e a poesia tradicional na promoção do letramento literário. Ademais, uma vez que a pesquisa discorre sobre a poesia tradicional e a presença do gênero poético no ambiente digital, as abordagens sobre tecnologia, práticas digitais de leitura, letramento literário, letramento digital e multiletramentos se fazem necessárias; além do referencial acerca da BNCC (BRASIL, 2018), documento oficial que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo seguida de uma proposta acerca de um problema no tocante ao trabalho com o gênero poético no Ensino Médio.

Conforme aponta Godoy, na pesquisa qualitativa:

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p.21).

Sendo assim, a pesquisa está estruturada em duas etapas. A primeira etapa compreende a pesquisa bibliográfica a partir da utilização de fontes de pesquisa “com base em material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos sobre a temática” (GIL, 2002, p. 44). A pesquisa bibliográfica fundamenta o desenvolvimento da segunda etapa, que se refere à apresentação de uma proposta didática produzida por esta pesquisadora acerca da promoção do letramento literário através da poesia clássica e da instapoesia nas aulas de Literatura.

Esta dissertação está organizada em 5 seções. Na seção 1, intitulada *A literatura e a poesia na escola* é apresentada uma reflexão acerca da literatura e da poesia, bem como a literatura como um instrumento de humanização (CANDIDO, 1995). Destacam-se também, nesta seção, o ensino da Literatura no Ensino Médio e a importância do gênero poético no ensino de Literatura.

A seção 2, cujo título é *A poesia pede passagem* é centralizada na abordagem do gênero lírico, sua origem, o conceito de poesia, poema e as características presentes no gênero poético e seus níveis estruturais.

Na seção 3 *A poesia na era digital* é apresentado um panorama acerca da literatura digital e como a tecnologia afetou nosso consumo de literatura. Além disso, são expostas diversas instapoesias, suas características e a multimodalidade acerca desse gênero nas redes.

Na seção 4, intitulada *A poesia digital a favor do letramento literário* são expostos os conceitos de letramento, multiletramentos, textos multimodais, assim como as bases legais para o desenvolvimento de habilidades de leitura estabelecidas pela BNCC (2018). Focaliza-se, em especial, os letramentos literário e digital que serão promovidos a partir do trabalho com a instapoesia.

Na última seção são propostas atividades elaboradas por esta pesquisadora a partir de instapoesias e poemas tradicionais que venham a favorecer a promoção do letramento literário em turmas de Ensino Médio, bem como a análise e a discussão das propostas. Por fim, seguem a conclusão e as referências.

1 A LITERATURA E A POESIA NA ESCOLA

Esta seção apresenta considerações a respeito da literatura e da poesia na escola. Primeiramente, a seção aborda o poder humanizador que a literatura promove a partir da reflexão, do aprimoramento do conhecimento, da apuração das emoções, da capacidade de penetrar nos problemas da vida e da socialização dos sentimentos e experiências. Posteriormente, trata do ensino da literatura no Ensino Médio e os desafios enfrentados pelos professores na formação de leitores literários, assim como as orientações dadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018). Por fim, traz uma abordagem sobre a importância da poesia na sala de aula, bem como seus benefícios na promoção do letramento literário dos discentes e sua força humanizadora.

1.1 Literatura: arte, sensibilidade e humanização

A literatura é a arte das palavras carregadas de sentidos, valores e expressividade. Compõe-se de textos repletos de significados, cumpre um papel social de transmitir conhecimento e cultura, além disso, causa prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. Desse modo, a literatura, assim como a vida, desenvolve sentimentos e possibilita novas maneiras de se relacionar com o mundo e consequentemente com o humano em nós.

Em *O Direito à literatura*, Antonio Candido (2011) afirma que a literatura tem de ser vista como um direito humano. Para o estudioso, pensar em direitos humanos pressupõe admitir que aquilo que é indispensável para cada um de nós é também indispensável para o próximo. Muito se ouve sobre as necessidades fundamentais da humanidade como saúde, alimentação, moradia e educação; todavia o direito à cultura – literatura, música e arte é omitido ou banido.

Ao discutir a existência de bens indispensáveis à vida humana, Candido (2011, p. 175) utiliza dois termos do sociólogo francês, Padre Joseph Lebrét, “fundador do movimento Economia e Humanismo” com quem conviveu, “e que atuou muito no Brasil durante 20 anos, de 1940 a 1960”. São eles: “bens incompressíveis” – aqueles de necessidade imediata (o alimento, a casa, a roupa) e “bens compressíveis” (os cosméticos, os enfeites, as roupas extras). Cândido (2011) afirma que são “bens incompressíveis” não apenas os que asseguram sobrevivência física, mas também os

que garantem a integridade espiritual. Sendo assim, considera a literatura como um “bem incompressível” (LEBRET, [s.d] *apud* CANDIDO, 2011, p. 175).

Neste horizonte, Candido (2011) destaca que a literatura corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita, logo se constitui um direito. Para o autor, a literatura, em seu sentido abrangente, compreende desde as manifestações populares, a poesia, a ficção até as mais complexas produções. Portanto,

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p. 176).

Desse modo, o homem a cada dia experimenta esse universo de fabulação. Ainda que viva imerso em uma rotina de trabalho, caos, correria; haverá um momento em que ele assistirá a um filme ou à novela das nove, lerá um poema no *feed* da sua rede social, ouvirá uma música ou apreciará um romance. Portanto, o ser humano é impregnado de vida e esta é impregnada de fantasia. Tal fantasia, proporcionará ao homem o contato com as emoções, os sentimentos, os prazeres, a alegria, a dor; logo, o caráter humanizador da literatura estará presente.

Consoante Candido (2011), a humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

À vista disso, Candido (2011) expõe que a literatura é uma necessidade universal já que dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, organizando o homem, suas ideias, libertando-o do caos e humanizando-o a partir da organização estética na transmissão da mensagem. “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Dessa maneira, a literatura torna-se imprescindível à humanização. Candido (2011) afirma que a literatura é um instrumento de formação educacional, cumpre o papel instrucional na humanidade, como também ordena a nossa mente e sentimentos e conseqüentemente a nossa visão de mundo – “a literatura humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178).

De acordo com Todorov (2009, p.92-93), “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e compreende se tornará não um especialista em

análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Segundo o autor, a literatura pode trazer consolo, proximidade com os outros que nos cercam e compreensão melhor do mundo. “Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (TODOROV, 2009, p. 76).

Dessa forma, ao adentrar no universo literário, o leitor relaciona-se com situações e sentimentos à condição humana. Ou seja, “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p.77).

Por isso, a literatura nos proporciona “sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p.85).

Sendo a literatura uma arte, ela está intrinsecamente ligada à vida. Pela arte, o homem vivencia experiências alheias que ampliam a sua visão de mundo. O artista, o escritor e o poeta emprestam seus sentimentos, e o leitor utiliza a sua imaginação para ler e ver a arte. Logo, ela torna-se um exercício ativo.

Vygotsky (2001) expõe que a arte é a socialização de nossos sentimentos e experiências. De acordo com o autor “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VYGOTSKY, 2001, p.315). Vygotsky (2001) aborda que seria mais assertivo dizer que o sentimento não se torna social, porém, ao contrário, torna-se pessoal. Ao vivenciar a arte, o homem converte-se em pessoal sem deixar de continuar social.

De acordo com Cosson (2021), a literatura nos assente saber da vida mediante a experiência de outrem, assim como vivenciar essa experiência.

Ou seja,

a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem do leitor quanto do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2021, p. 17).

Assim sendo, a literatura como uma arte social, cumpre a função de construir sentidos no mundo através dos textos. A partir da experiência literária, pode-se conhecer mais da vida “por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2021, p. 17). A fim de que a literatura cumpra a função

humanizadora nas escolas, é necessário que o ensino esteja a favor dessa humanização; “nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura [...] e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras” (COSSON, 2021, p. 17). Diante disso, apresenta-se a seguir um panorama do ensino da Literatura no Ensino Médio ao longo dos anos até a contemporaneidade.

1.2 O ensino da literatura no Ensino Médio

Nas últimas décadas, o ensino da literatura nas escolas vem sofrendo desprestígio e apagamento. Tal arte que poderia impregnar os ambientes escolares de forma prazerosa, promovendo o letramento literário, a humanização dos espaços, dos laços e, conseqüentemente, dos discentes e docentes, tornou-se “um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio” (COSSON, 2021, p. 10).

A literatura no âmbito escolar “precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas” (COSSON, 2021, p. 22). Entretanto, a leitura de textos fragmentados, o preenchimento de fichas de leitura, a produção de resumos e resenhas, bem como o foco na historiografia numa perspectiva conteudística, ainda predominam como experiências literárias dos discentes nas aulas de literatura.

Segundo Zilberman (2012), a história do ensino médio no Brasil foi determinante para o modelo de ensino de literatura que hoje ainda impera nas escolas. Primeiramente, no período colonial, surgem as escolas secundárias incumbidas de formarem intelectualmente a elite, caso desejasse frequentar a universidade em Portugal. Posteriormente, no século XX, duas novas exigências educacionais surgiram: “de um lado, ajustou-se às demandas das camadas urbanas que reivindicavam acesso a níveis mais elevados de educação [...]; de outro, promoveu a articulação entre os ensinos básico e superior” (ZILBERMAN, 2012, p. 197).

Nesse sentido, a autora aborda que, para atender às demandas da sociedade, foi necessário manter dois tipos de ensino no nível médio: um voltado para a formação da elite que se orientava para o ensino superior e outro, às escolas técnicas que ofereciam o ensino profissionalizante. Desse modo,

[...] o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo não se justifica como terminalidade. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de letras; portanto, a continuidade também não comparece (ZILBERMAN, 2012, p. 202).

De acordo com Zilberman (2012), a ênfase em um ensino médio voltado para os vestibulares explica a perspectiva com que a literatura foi e é estudada, como também a sua permanência como disciplina no currículo a partir do foco na historiografia e no destaque a autores do passado, sem a valorização dos contemporâneos.

Porém, na atualidade, tal perspectiva torna-se obsoleta, já que a abordagem da literatura na maioria dos vestibulares brasileiros e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou por um processo de atualização. As questões abordam os autores contemporâneos, as habilidades de leitura e compreensão de textos, a relação da literatura com a prática de produção de textos, a exploração dos textos literários na prática de análise linguística, como também a presença da literatura nas práticas digitais.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por exemplo, passou a inserir em seu vestibular a obra literária como constituinte do tema da redação. No ano de 2018, a proposta de redação era baseada em um aspecto da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A partir da leitura do romance, o aluno deveria dissertar se a verdade pode ser estabelecida com base em uma única perspectiva. No ano de 2019, a proposta de redação do vestibular foi acerca do romance *O seminarista*, de Rubem Fonseca; em 2020 a proposta foi focalizada no romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e em 2021 na obra *Uma janela em Copacabana*, de Luiz Alfredo Garcia-Roza.

A Universidade de Campinas (Unicamp) em 2019, trouxe a instapoesia no caderno de questões de Língua Portuguesa e Literaturas, na primeira fase do seu vestibular, como pode ser observado abaixo:

FIGURA 2 – Questão número 5 da prova de Língua Portuguesa e Literaturas

Questão 5

Leia o texto a seguir, publicado no *Instagram* e em um livro do @akapoeta João Doederlein.

estrela (s.f.)

é quem, feito catapora, se multiplicou no céu,
diria Carpinejar. são as manchas que o universo
não tem vergonha de mostrar. são as pintas
nas suas costas e as sardas no seu rosto. são as
memórias de quem já partiu. é onde escreve o
destino.

é o brilho particular que algumas pessoas
carregam no olhar.

(João Doederlein, *O livro dos resignificados*. São Paulo: Paralela, 2017, p. 17.)

A resignificação de *estrela* ocorre porque o verbete apresenta

- diversas acepções dessa palavra de modo amplo, literal e descritivo.
- cinco definições da palavra relativas à realidade e uma definição figurada.
- vários contextos de uso que evidenciam o caráter expositivo do gênero verbete.
- uma entrada formal de dicionário e acepções que expressam visões particulares.

Fonte: Unicamp, 2021.

No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a literatura sofre a cada ano um apagamento maior, porém as questões em que o texto literário aparece estão geralmente relacionadas à habilidade leitora do aluno, como nota-se no exemplo abaixo:

FIGURA 3 – Questão número 25 da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias

Questão 25

enem2021

Se for possível, manda-me dizer:
— É lua cheia. A casa está vazia —
Manda-me dizer, e o paraíso
Há de ficar mais perto, e mais recente
Me há de parecer teu rosto incerto.
Manda-me buscar se tens o dia
Tão longo como a noite. Se é verdade
Que sem mim só vês monotonia.
E se te lembras do brilho das marés
De alguns peixes rosados
Numas águas
E dos meus pés molhados, manda-me dizer:
— É lua nova —
E revestida de luz te volto a ver.

HILST, H. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

Falando ao outro, o eu lírico revela-se vocalizando um desejo que remete ao

- ceticismo quanto à possibilidade do reencontro.
- tédio provocado pela distância física do ser amado.
- sonho de autorrealização desenhado pela memória.
- juízo implícito das atitudes de quem se afasta.
- questionamento sobre o significado do amor ausente.

Fonte: Enem, 2021.

Portanto, tais exemplos demonstram a mudança de perspectiva da literatura nos vestibulares. A ênfase na perspectiva historiográfica, a partir de memorizações, torna-se arcaica diante das questões atuais que se voltam para a leitura, compreensão, fruição, reflexão e análise linguística; além da relação da literatura com outros componentes curriculares e linguagens.

De certo, o ensino de literatura deve constituir uma concepção além do vestibular. A presença da literatura no ensino médio deve confirmar o seu poder de humanização, assim como a construção de sentidos, a promoção de diálogos entre textos clássicos e contemporâneos e o desenvolvimento do letramento literário dos alunos, a partir da formação de leitores engajados e críticos.

Segundo Amorim *et al* (2022), o ensino da literatura possui três problemas que se destacam na forma como ela é abordada em sala de aula: a ênfase no caráter sócio-histórico-cultural, a ênfase no caráter artístico e a ênfase no caráter linguístico. Os autores afirmam que o equívoco existente na perspectiva historiográfica deve-se à ênfase na trajetória das escolas literárias, datas de publicação dos livros e dos autores de tais períodos, excluindo, pois, a leitura crítica e reflexiva dos textos literários. Segundo os autores, a compreensão do contexto sócio-histórico-cultural é de suma importância, visto que pode nos levar

à percepção de como a sociedade, ao longo do tempo, buscou, de modo mais ou menos alegórico, descrever sua existência, registrar sua cultura, (re)elaborar suas ansiedades, confessar suas expectativas, discutir seus dilemas etc (AMORIM *et al*, 2022, p. 22).

Nesse sentido, estudar o aspecto sócio-histórico-cultural nas aulas de literatura não é um problema, desde que não haja uma limitação, ou seja, que se torne parte exclusiva da aula para compreensão do texto literário. Logo, a mediação do professor é significativa a partir da desconstrução de que a historiografia seja suficiente para caracterizar uma obra. Com efeito, o tempo histórico não é “suficiente para caracterizar uma obra, ao contrário, a obra pode ganhar muitos novos sentidos de acordo com seus novos leitores e novos contextos (AMORIM *et al*, 2022, p. 23).

Segundo Jouve (2012, *apud* AMORIM *et al*, 2012, p. 25),

A identificação do sentido histórico não seria capaz de exaurir a análise. O texto literário também (e sobretudo) extrai seu valor dos conteúdos que antecipa. Uma obra passa para a posterioridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação.

Ademais, outro aspecto relevante no trabalho com o texto literário nas aulas de literatura é seu caráter artístico. Amorim *et al* (2022, p. 28) ressaltam que:

Uma proposta pedagógica para educação básica que considere o caráter artístico da literatura sem que tal aspecto distancie os estudantes do texto deveria não perder de vista a essência do trabalho realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. [...] Mesmo que o estudante já esteja nos anos finais do ensino fundamental ou até mesmo no ensino médio, cada contato com o texto literário é uma nova experiência de leitura, uma nova descoberta que vai exigir familiaridade com o literário. Investir nisso somente no ensino fundamental não nos parece suficiente para que os alunos se tornem capazes de desvendar os múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita.

Por outro lado, a análise linguística deverá favorecer a leitura literária. Amorim *et al* (2022) apontam que o tipo de linguagem, os aspectos gramaticais, as figuras de linguagens, a pontuação, entre outros, não deveriam aparecer em questões como sublinhe, destaque e identifique tão comuns em determinadas aulas. De fato, ao utilizar os textos literários para abordar questões linguísticas há “o risco de reduzir todo o potencial da literatura a mero pretexto para análise textual” (AMORIM *et al*, 2022, p. 31). Portanto, ao trabalhar os aspectos linguísticos, tão necessários para a compreensão textual, a aula de literatura precisa ter uma intencionalidade, ou seja, promover uma reflexão na leitura dos textos literários acerca dos aspectos linguísticos presentes neles.

Sendo assim, Amorim *et al* (2022) indicam que no ensino de literatura, o professor trabalhará com um saber que não está restrito a um tempo distante. Os autores afirmam que a literatura “atravessa nossa sociedade contemporânea de diversas formas. E os alunos, mais do que percebemos, têm uma relação muito próxima com certos gêneros literários da atualidade” (AMORIM *et al*, 2022, p. 34). Por conseguinte, os desafios dos professores nas aulas de literatura abrangem a compreensão da literatura na atualidade, assim como não trazer o foco apenas na historiografia, mas buscar uma abordagem significativa em tal perspectiva, sem o abandono da vertente artística e textual.

Zilberman (2012) relata que se deve, pois, repensar em novas estratégias para o ensino da literatura, já que o professor necessita alargar o conceito de seu trabalho em virtude da demanda atual. Sendo assim, o docente

é induzido a incorporar novas modalidades de texto, pois o aluno não apenas frequenta outras formas de expressão cultural (o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, a música, a internet), como é leitor de qualidades diversas de publicações [...] De outro, percebe o interesse do estudante por variedades de textos de ficção e poesia não canonizados (ZILBERMAN, 2012, p. 206).

Dessa forma,

Quando a noção de literatura se alarga e acolhe outras modalidades de expressão, diversas das já consagradas ou sacramentadas, o ensino médio parece descobrir perspectivas renovadoras, capazes também de oferecer-lhe alternativas diferentes da mera adequação ao vestibular ou da regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu aos grupos sociais que o criaram. É igualmente quando ele pode corresponder às expectativas das novas camadas que o frequentam e buscam nele maneira de se situar na vida contemporânea (ZILBERMAN, 2012, p. 207).

No que tange à literatura na BNCC (BRASIL, 2018), a área em que aparece inserida é: *Linguagens e suas Tecnologias*, que compreende *Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa*. A literatura não vem configurada como uma disciplina, mas articulada ao componente de Língua Portuguesa. Tal componente, no Ensino Médio, compreende o desenvolvimento de habilidades organizadas por *campo de atuação social – campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública*.

O ensino da literatura na BNCC (BRASIL, 2018) está inserido no desenvolvimento das habilidades presentes no *campo artístico-literário*. Nesse sentido,

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 503).

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda a necessidade do engajamento dos alunos na leitura literária a fim de que os sentidos das obras sejam atualizados e compartilhados entre amigos, na escola e em redes sociais. O documento indica o resgate da historicidade dos textos, buscando um diálogo a partir de diferentes obras, leitores e tempos e “em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (BRASIL, 2018, p. 523). Ou seja, o texto literário é o cerne para o trabalho com a literatura, promovendo o fortalecimento do seu convívio com os discentes a partir de práticas digitais.

Ipiranga (2019, p. 109-110) organizou um panorama interpretativo das diretrizes do ensino de literatura no Ensino Médio, a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

Tais diretrizes seguem abaixo:

- Ampliação de repertório e incentivo à capacidade de o aluno eleger seu próprio *corpus* de leitura;
- Compreensão intertextual das obras, por meio do acionamento de dispositivos de atualização de sentidos.
- Horizontalização das leituras, com seu compartilhamento em redes sociais.
- Valorização da historicidade dos textos e inserção na cadeia de leitura.
- Incentivo às práticas de escrita dos alunos.
- Ampliação da tradição literária: literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea.
- Ênfase na leitura dos clássicos brasileiros e portugueses para percepção dos agudos e complexos processos de elaboração literária.

Dessa forma, o ensino da literatura no ensino médio tem o seu protagonismo na leitura do texto literário, englobando e dialogando com diversas manifestações: do clássico ao popular e do papel às telas. Inserir o estudante na literatura, a partir da leitura do texto literário, implica também desenvolver estratégias dialógicas a fim de que eles se sintam envolvidos e desenvolvam sua experiência leitora. Dessa maneira, a contemporaneidade precisa dialogar com o clássico para que as experiências literárias dos alunos possam ir além de datas, memorizações e leituras fragmentadas, mas que envolvam a ampliação de sua visão de mundo.

Portanto, a literatura é um direito humano e, ao adentrar nesse universo, o homem tem a oportunidade de se humanizar, compreender melhor o mundo que o cerca, viver experiências que ampliam a sua visão, a partir da socialização de sentimentos e experiências. Nesse sentido, a escola é uma das instituições sociais onde o homem terá acesso à arte literária como um instrumento de formação, conhecimento e humanização. Por isso, o ensino da literatura precisa confirmar seu poder de humanização sem o abandono do prazer que ele pode proporcionar.

No que diz respeito ao ensino da literatura, bem como a sua função humanizadora, o gênero poético pode ser um grande aliado no trabalho docente. Ao aproximar os jovens desse gênero, às vezes, tão banalizado e pouco prestigiado nas aulas, espera-se a promoção do letramento literário dos discentes, assim como o desenvolvimento de sua competência leitora.

1.3 A poesia e a sua importância no ensino da literatura

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL), de quatro em quatro anos, traça um perfil do público leitor em nosso país. Para realização da pesquisa, oito mil entrevistas foram realizadas em todas as capitais do Brasil, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o leitor de literatura e de literatura em outros meios ou plataformas. De acordo com o último relatório divulgado no ano de 2020, houve uma diminuição no número de leitores entre 2015 e 2019.

No tocante à poesia, alguns dados relevantes aparecem na pesquisa. Das obras de literatura lidas pelo público jovem, a poesia ocupa ainda uma posição secundária. O gênero aparece em sexto lugar, após Bíblia, contos, religiosos, romances e didáticos. Além disso, de acordo com o relatório, a leitura literária está migrando do papel para as plataformas digitais. Na indicação de gêneros lidos pelo público jovem, a pesquisa aponta como preferência de leitura em plataformas como (*Facebook, Instagram, WhatsApp, etc.*), os gêneros conto e poesia. Aliás, o gênero que os jovens preferem ler no *Facebook* e no *Instagram* é a poesia.

Ademais, a pesquisa indica, em primeiro lugar, que o interesse dos jovens pela literatura foi motivado por causa de indicação da escola ou de um professor. Tal resultado confirma a importância da escola e do professor na promoção do letramento literário, assim como na formação de leitores. No quesito último livro lido pelos entrevistados, dentre os catorze mais citados, nenhum é do gênero poético. Porém, ao indicarem autores de que mais gostam ou gostaram de ler e os autores mais conhecidos, dos quinze mais citados, dois poetas aparecem na lista: Cecília Meireles e Vinicius de Moraes.

A partir da mostra de alguns dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), nota-se que a poesia não é um gênero comumente apreciado pelo leitor brasileiro, seja ele criança, jovem ou adulto. Tal cenário não é diferente nas salas de aulas.

Nas aulas de literatura, o gênero poético sofre uma aversão por parte dos alunos. Muitos discentes relatam cotidianamente, nas aulas, a dificuldade de ler, compreender e se envolver com a poesia. Os livros didáticos, por exemplo, trazem uma perspectiva muito escassa para esse trabalho e a sensibilidade e a apreciação do gênero são excluídas da prática docente. Logo, a escola pode ser, “por vezes, responsável pelo desgosto pela poesia” (SORRENTI, 2013, p.17).

De acordo com Alves (2002), os jovens veem seus professores, pais e colegas lendo minimamente poemas, logo esperar que eles tenham um gosto apurado pelo gênero será ínfimo. Além disso, o autor relata que nas escolas os livros paradidáticos, que geralmente são adotados, não contemplam o gênero poético. Entretanto, o professor precisa enfrentar esse desafio ao trazer propostas que contemplem a presença da poesia nas aulas.

Consoante Alves (2002, p. 2),

é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e todo jovem. Se a criança ou o jovem vai, depois, se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, dúvidas, medos, alegrias, enfim, sua experiência de vida.

Dessa forma, Alves (2002) afirma que é necessário pensar em metodologias a fim de que a poesia seja contemplada nas aulas. Então, o professor, no papel de mediador desse processo, deve estar convicto “de que o acesso à poesia é um direito. [...] Não se trata de fazer nem teorismo tipo diferenciar linguagem literária da não literária ou reconhecer a função poética ou metalinguística da linguagem” (ALVES, 2002, p. 2). Sendo assim, o autor conclui que se trata da possibilidade de tornar o encontro entre a poesia e o leitor uma experiência íntima.

Sorrenti (2013, p. 17) expõe que, ao excluir a poesia do contexto escolar, a imaginação e a criatividade são sufocadas, visto que, ao aparecer nas aulas, o gênero é dominado pela sistematização da linguagem: “ a escola se põe a ensiná-lo a medir sílabas, a grifar substantivos do poema, a circular verbos, a encontrar dígrafos, e por aí vai”. Além disso, a autora expõe que nos inúmeros encontros docentes sobre literatura de que participa desde 1989, o trabalho com a poesia é pauta nas discussões. Sorrenti (2013) aponta que:

Há professores que afirmam se sentirem mais tranquilos cumprindo o tempo com a gramática, porque o assunto não lhes solicita a chamada emoção, tão necessária com o texto poético”. [...] o professor alega que não apresenta a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado (SORRENTI, 2013, p.17-18).

Outrossim, uma pesquisa realizada por Silva e Testa (2019) aponta que o principal suporte utilizado pelos professores para o trabalho com a poesia é o livro didático. Porém, nem sempre as propostas com o gênero poético nas obras didáticas

levam à reflexão, já que o texto é explorado em questões gramaticais, deixando a oralidade, o lúdico e a reflexão alheios ao processo.

Enes Filho (2018, p.16) afirma que “uma das melhores formas de inserir a literatura no contexto escolar é a partir da poesia, pois a poesia nasceu para encantar, assim como a própria literatura”. Segundo o autor,

[...] a poesia, além de ser uma linguagem bem atual, pode ser utilizada para a formação de cidadãos críticos, podendo ser contemplada durante toda vida do aluno, não apenas durante sua vida escolar, mas em sua vida social também. Poesia, assim, é compreendida como linguagem na sua carga máxima de significado e de reflexão, poesia que tem uma função social, poesia de caráter humanizador [...] E para tudo isso, é necessário que haja o contato constante do aluno com esse gênero literário na escola (ENES FILHO, 2018, p. 84-85).

Com o intuito de aproximar os jovens ao gênero poético nas aulas, é preciso planejamento para a realização do trabalho no ensino de literatura. Pinheiro (2018) apresenta duas condições indispensáveis para a prática da poesia em sala de aula.

Em princípio, Pinheiro (2018, p. 22) declara que a primeira condição indispensável é o docente possuir uma experiência significativa com a leitura de textos poéticos: “não um erudito, mas alguém que, mesmo tendo lido poucas obras [...] conheça as peculiaridades da linguagem poética”.

Segundo Pinheiro (2018, p. 22),

Um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, como ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia.

A segunda condição apresentada pelo autor é o professor observar o interesse dos alunos oferecendo inicialmente poemas que mais facilmente serão apreciados. Pinheiro (2018) afirma que é importante conhecermos os gostos dos alunos, seu universo de interesse, filmes e séries que assistem, oportunidades de lazer, entre outros. Logo,

o recurso da pesquisa é indispensável como recolha de dados para iniciar o trabalho, mas a experiência não deve se esgotar neles. Sobretudo se estivermos em sala de ensino médio, onde as experiências são mais diversificadas e já se devem discutir, inclusive questões da linguagem desse e/ou daquele autor” (PINHEIRO, 2018, p. 24).

Consequentemente, tais condições apresentadas não são soluções. Pode-se encontrar ainda muita resistência nos alunos, já que possuem pouco acesso ao

gênero poético. Mas é necessário trazer a experiência poética à tona nas aulas, afinal, são poucos aqueles que ficam indiferentes à poesia no momento do encontro com ela. Para Ribeiro (2015, p. 23), “ensinar a ler poesia com sensibilidade, instigando o aluno a perseguir os sentidos de um texto, a saber interpretar um poema, a vivenciá-lo, a senti-lo e estar no mundo com ele, também, é tarefa imprescindível”.

Ribeiro (2015) afirma que:

A poesia especificamente corrobora para formar um leitor literário [...], porque se caracteriza pela plurissignificação de linguagem, pela originalidade; é marcada por uma linguagem conotativa, possibilita vários níveis de leitura, diferentes modos de ler e seu tratamento na escola necessita respeitar suas peculiaridades, sua função estética, suas especificidades na produção de sentido, na dialogia e na interação que estabelece com o leitor (RIBEIRO, 2015, p. 24).

A formação de um leitor literário na escola perpassa por inúmeros caminhos e desafios. De fato, a presença do gênero poético nas aulas é extremamente relevante nesse processo, pois poderá propiciar o aprimoramento das emoções e sentimentos dos alunos, confirmando seu poder de humanização. Por certo, outros aspectos deverão ser contemplados no trabalho: a fruição, a compreensão, os aspectos composicionais dos textos, a análise linguística, entre outros.

Dessa forma, a presença da poesia no ensino da literatura poderá reduzir o distanciamento entre o leitor e o gênero lírico. Nas aulas de literatura, por exemplo, esse distanciamento pode ser minimizado a partir da utilização de instapoesias nas plataformas digitais. Muitos jovens se apropriam de textos poéticos digitais para compartilhar e expressar sentimentos e o professor poderá, a partir da mediação, explorar a poesia em meio digital relacionando-a a textos poéticos clássicos, analisando-os numa perspectiva discursiva.

De acordo com AMORIM (2022, p. 34), cabe ao professor ampliar o repertório literário nas aulas “sem qualificar como menor ou inferior a leitura dos seus alunos, fãs de poetas que seguem no *Instagram* e consumidores de literatura juvenil”. Segundo Lajolo (2018, p. 17-18), “por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem”? Logo, a utilização da poesia digital poderá engajar os jovens na leitura literária que a escola almeja.

2 “A POESIA PEDE PASSAGEM”

Parafraseando o poeta Elias José, “A poesia pede passagem” para se fazer presente nas aulas, no cotidiano e em nossa vida como uma arte repleta de sensibilidade, tornando praticamente impossível não sermos atraídos por ela. Nesta seção, abordam-se alguns aspectos da origem da poesia e como esse gênero já estava presente desde povos primitivos fazendo parte do cotidiano de diversas comunidades. Por fim, apresentam-se alguns níveis estruturais do poema – forma textual da poesia; e todos os elementos que englobam uma leitura produtiva de textos poéticos.

2.1 A origem da poesia

Segundo Spina (2002, p. 15), a poesia primitiva está relacionada de maneira íntima ao modo de convívio das comunidades, logo, tem um caráter coletivo. “A poesia é, pois, coletiva no sentido de que, conheçamos ou não a pessoa do poeta, exprime os sentimentos da coletividade, e não da individualidade do poeta”.

D’Onofrio (2007, p. 181) afirma que a poesia lírica é inerente à natureza humana. O autor explica que os antigos gregos revelavam a partir de versos líricos diversas atividades cotidianas, tais como:

o sentimento religioso, a disputa esportiva, a exaltação de um homem ilustre, a celebração das núpcias, a dor pela morte de um ente querido, o gracejo obscuro, os preceitos morais e os sentimentos da pátria e do amor.

De acordo com Cara (1985, p. 13-14),

Na Grécia Antiga, a vida em comunidade, a vida da “polis” - que tanto pode ser traduzida por cidade como por estado - era marcada por uma incrível coesão de ideias e crenças. A Cidade-Estado encarnava, de fato, todos os valores do homem grego que, através deles, participava da vida comunitária. Essa unidade da “polis” foi expressa, pela primeira vez, na forma da poesia épica. Homero (século VI a.C.) foi seu grande representante, configurando o próprio caráter e espírito gregos. Com a *Ilíada* e a *Odisséia*, é considerado fundador das bases da cultura grega e, ao mesmo tempo, educador de seu povo.

Nesse sentido, Cara (1985) explica que *Os lusíadas* foi o último representante da épica moderna, visto que depois dessa obra não se pode falar mais em épica, pois a poesia deixa de narrar ações de heróis para um público. “A mais antiga forma de canto épico acabava sempre com a vitória de um herói individual mas,

significativamente, esse herói nunca contava sua própria história” (CARA, 1985, p. 14). Ou seja, o poeta não falava em seu nome.

Cara (1985, p. 14) expõe que à medida que a vida dos cidadãos ficava subordinada às leis da cidade, crescia a necessidade de uma expressão individual que documentava a vida “falando sobre episódios da vida comunitária - batalhas ou jogos - demonstravam que a poesia ainda era entendida como forma de conhecimento do mundo”.

Na Grécia Antiga, a poesia lírica, em suas origens, está profundamente ligada à música e ao canto. Os textos eram acompanhados por instrumentos musicais, geralmente, a lira e a flauta. Daí a expressão poesia lírica. Spina (2001) salienta que a poesia é um mistério, assim como a música. Ambas nasceram juntas nos povos iletrados e posteriormente cada uma adquiriu sua liberdade estética. D’Onofrio (2007, p. 180) complementa que mesmo quando a poesia se desvincula de uma composição feita para cantar e “passa a ser escrita para ser lida, ainda conserva traços de sonoridade por meio de elementos fônicos do poema: metros, rimas, aliterações, onomatopeias”.

De acordo com D’Onofrio (2007, p. 181), a lírica latina seguiu os modelos criados pelos gregos “embora o conteúdo poemático espelhe a diferente sensibilidade do povo romano” e teve como grandes representantes Catulo, Horácio, Virgílio e Ovídio. Enquanto na Alta Idade Média, “a poesia lírica latina ficou restrita quase exclusivamente ao culto da religião cristã”; na Baixa Idade Média “com a afirmação das línguas românticas”, a poesia lírica apresentou dois segmentos: as cantigas de amigo e as cantigas de amor.

D’Onofrio (2007) salienta que a Renascença, o Barroco e o Arcadismo formam o período clássico da cultura moderna e destaca que o Romantismo provocou uma revolução no cenário cultural atingindo o gênero lírico. Dessa forma, “em nome da liberdade de sentir e de expressar, os poetas românticos deixaram de lado os cânones estéticos do Classicismo para dar larga vazão ao sentimentalismo” (D’Onofrio, 2007, p. 183). Na fase simbolista, o gênero lírico voltou-se para a vertente espiritual e, finalmente, o Modernismo e a contemporaneidade “apresentam filões líricos, difíceis de serem delineados”. D’Onofrio (2007, p. 183) afirma que

ao lado da poesia figurativista inspirada no Cubismo, dos poetas surrealistas, da escrita automática, temos formas e conteúdos poemáticos tradicionais, seguindo as pegadas das estéticas clássica e romântica.

À vista disso, a Semana de Arte Moderna no Brasil, em 1922, representou um marco em nossa revolução cultural. Bosi (2013, p. 369) expõe que as inovações propostas nesse período atingem “os vários estratos da linguagem literária, desde os caracteres materiais da pontuação e do traçado gráfico do texto até as estruturas fônicas, léxicas e sintáticas do discurso”.

Cavalcanti (2014, p.9) explica que

A estética clássica entendia a poesia como um produto nobre do espírito, a qual era trabalhada por meio de vocabulário e temas seletivos, dos quais estava excluído aquilo que era considerado baixo e vulgar. Os modernistas irão se dissociar deste modelo, incorporando à poesia elementos da linguagem prosaica do dia-a-dia, numa forma livre de amarras.

Tais inovações são perceptíveis na poética moderna e contemporânea do nosso país, como também na vertente digital a partir da instapoesia. Sendo assim, nota-se que, com as transformações ocorridas na sociedade, a presença da poesia em um ambiente digital comprova a sedimentação que dela ocorreu em relação às suas origens. Permeada de imagens, movimentos, cores, versos ou não, rimas ou ausência delas, linguagem coloquial e temas prosaicos; fato é que esse gênero se reproduz em potencial, tornando-se mais próximo do público e alcançando popularidade no contexto digital.

2.2 Os níveis estruturais do poema

Conforme Lyra (1986, p. 6), o poema é caracterizado como um texto escrito “(primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. O poema é concreto, já a poesia é uma substância imaterial. Desse modo,

Se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, é que o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Ou seja: o poema, depois de criado, existe *per se*, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe em outro ser primariamente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo. (LYRA, 1986, p.7).

Paz (1982, p. 17) também discorre sobre o poema e a poesia, ressaltando que o poema é “um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia” [...], o poema é uma obra [...], é feito de palavras”. Por outro lado, o autor afirma que pode existir poesia sem poema; “paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos”, já que a poesia é “experiência, sentimento, emoção e intuição” (LYRA, 1986, p.15-16).

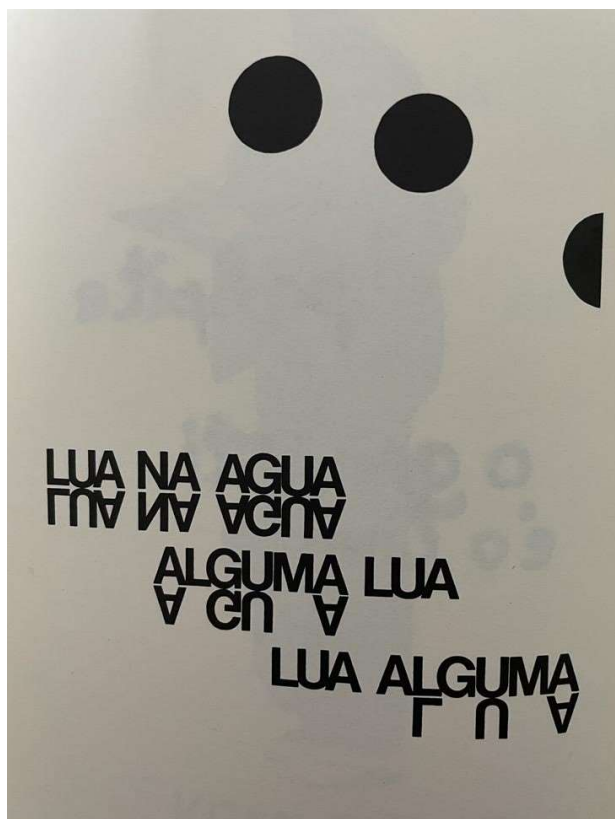
No tocante ao poema, D’Onofrio (2007) divide o estudo deste em cinco elementos estruturais: nível gráfico, nível fônico, nível lexical, nível sintático e nível semântico.

2.2.1 Nível gráfico

De acordo com D’Onofrio (2007, p. 184-185), o nível gráfico é o primeiro contato que temos com o poema escrito. Tal nível apresenta-se a partir de alguns elementos que o compõem o título, que sugere o conteúdo poético do texto; a divisão estrófica, que corresponderá “um movimento ritmo e ideológico do poema [...] bem como a forma poética: soneto, rondó etc”; a pontuação, que sugere a estrutura do discurso e a sobreposição de ideias”; a disposição dos versos e palavras, que assim como os espaços em branco são significativos, principalmente nas formas poéticas contemporâneas.

Observe-se, por exemplo, o poema Lua na água, de Paulo Leminski (2013, p. 154):

FIGURA 4 – Lua na água, de Paulo Leminski



Fonte: Toda Poesia (2013)

Considerando o nível gráfico do poema de Leminski, constata-se a antecipação do conteúdo do texto no título, pois o poeta recria o reflexo da lua na água a partir dos versos, de forma que há um espelhamento das palavras – “a forma reflete o conteúdo dos versos”. A divisão dos versos e estrofes configura-se na forma poética de um haikai, poema oriental conciso, que não necessariamente precisa somar 17 sílabas métricas, pois no Brasil os poetas flexibilizaram a estrutura e a forma do haikai. A ausência de pontuação é percebida no texto bem como a disposição das palavras lua e água que são responsáveis pelo reflexo que o texto sugere. Por fim, o espaço em branco da página, onde o poema se insere, imprime um significado ao texto, sugerindo a água que reflete a lua e o texto.

2.2.2 Nível fônico

Conforme D’Onofrio (2007, p. 186), o nível fônico corresponde a todos os elementos sonoros presentes na versificação, destacando o ritmo da “repetição”, caro aos textos em versos. O autor afirma que a análise dos versos dá-se em dois níveis: “a procura das equivalências posicionais (metro e acentos) e a procura das equivalências sonoras (rima, aliteração, paronomásia etc)”.

Candido (1996, p. 39) expõe que “dentre todos os recursos usados para obter certos efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima.” Ademais, Candido (1996, p. 40) complementa que

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada. Mas os poetas adquiriram grande liberdade no seu tratamento. O uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la de lado. No verso metrificado, ela foi usada ou não, e pela primeira vez pôde se observar na poesia portuguesa o verso branco em metros curtos. Na segunda fase do Modernismo houve um retorno do seu uso, com mais frequência. Mas conservou-se a liberdade de sua combinação. De modo geral, a poesia moderna se apoia mais no ritmo do que na rima, e esta aparece como vassala daquele.

Cecília Meireles, poeta pertencente à segunda fase do modernismo (1935-1945) criou textos repletos de musicalidade e ritmo. Grande parte de seus textos explora o recurso das rimas, mas não com o rigor da métrica do período parnasiano, como pode ser observado abaixo:

Motivo

Cecília Meireles

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

2.2.3 Nível lexical

Para D’Onofrio (2007), as palavras representam para o poeta não apenas as coisas, como também a ação possível dessas coisas:

Isso significa que a tendência funcional da linguagem poética é falar não em nível de conceitos, mas no nível de realidades, presentificando os objetos denominados e mostrando-os sob um aspecto novo e surpreendente. A palavra é a unidade de base da construção artística verbal.

No poema Neologismo, Manuel Bandeira mostra que é possível “se valer de elementos que a língua tem para criar outros. [...] *Teadoro* é do verbo *teadorar*, que obedece um paradigma próprio da estrutura de certos verbos da língua” (Guimarães, 2016, p. 216).

Neologismo

Manuel Bandeira

Beijo pouco, falo menos ainda.

Mas invento palavras

Que traduzem a ternura mais funda

E mais cotidiana.

Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.

Intransitivo:

Teodoro, Teodora.

Guimarães (2016, p. 218) explica que os primeiros enunciados *Beijo pouco, falo menos ainda* têm uma independência relativa, “pois veja que *falo menos ainda* claramente significa, nos diz algo, este “ausente” a que as palavras nos levam, que só pode ser significada pela relação com o primeiro enunciado *Beijo pouco*. Já os três versos seguintes se articulam aos dois primeiros enunciados a partir de uma conjunção adversativa.

Por fim,

os três últimos versos do poema se apresentam como algo que se diz a partir da oposição acima apresentada. E o que se diz nestes três últimos versos traz o “desfecho” do poema que significa a partir do que se contrapôs por *mas invento palavras / que traduzem a ternura mais funda / e mais cotidiana*. Ou seja *Inventei, por exemplo, o verbo teadorar. Intransitivo: Teodoro, Teodora*. (GUIMARÃES, 2016, p. 216).

2.2.4 Nível sintático

Segundo D’Onofrio (2007, p.199), o nível sintático corresponde às *metataxes*, figuras de gramática, de sintaxe ou de construção, “remetem aos desvios que a linguagem poética opera sobre a forma da frase, visando às relações sintagmáticas entre palavras”. Assim sendo, esses desvios podem ser de quatro tipos: *metataxes* por acréscimo que correspondem à repetição, digressão, polissíndeto, pleonasma e perífrase; *metataxes* por supressão, pode se apresentar pela elipse, zeugma, anacoluto, reticência, preterição ou assíndeto; *metataxes* por substituição, a partir da silepse; e *metataxes* por inversão, que se apresenta pelo hipérbato, deslocamento da frase de seu lugar habitual.

Para exemplificar as *metataxes* em poemas, alguns versos serão apresentados abaixo destacando cada tipo de desvio. Primeiramente, na *metataxe* por acréscimo,

destaca-se um poema publicado em 1928 na Revista da Antropofagia e criticado demasiadamente pela sua repetição. As repetições consideradas por muitos monótonas e sem sentido, paradoxalmente são também consideradas fruto da genialidade do poeta Drummond.

No meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 07 mai. 2023

Nas metataxes por supressão, destacam-se alguns versos de Carlos Drummond de Andrade: *A tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos*; em que ocorre a elipse da conjunção condicional “se”. D’Onofrio (2007, p. 201) aponta que a elipse consiste na omissão do sujeito, artigo, verbo, objeto ou qualquer elemento da frase que tem a função de trazer concisão aos versos. Sendo assim, “reduz o plano de expressão, amplia o plano do conteúdo, pois o deixa aberto à complementação do leitor”.

Nas *metataxes* por substituição, a silepse, “é sem dúvida, a espécie mais frequente desse gênero” (D’ONOFRIO, 2007, p. 203). A silepse se dá pela concordância a partir dos sentidos, desrespeitando as regras sintáticas. Como exemplo de silepse, podemos destacar alguns versos de Carlos Drummond de Andrade:

“Os dois ora estais reunidos
 Numa aliança bem maior
 Que o simples elo da terra.”

Neste caso, o sujeito está expresso na 3ª pessoa e para abranger a pessoa a quem se dirige, usou-se a segunda pessoa do plural, constituindo uma silepse de pessoa.

Por fim, têm-se as metataxes por inversão denominadas hipérbato: “a figura que consiste em deslocar um elemento frásico de seu lugar habitual”. D’Onofrio (2007, p.205) afirma que “esse deslocamento causa um estranhamento, denunciando a função poética da linguagem. Dessa forma, os versos de Gregório de Matos, poeta barroco, exemplificam as inversões: “*O demo a viver se exponha*” e “*À Bahia aconteceu / o que a um doente acontece*” quebrando a ordem tradicional dos versos.

2.2.5 Nível semântico

D’Onofrio (2007, p.207-208) salienta que o nível semântico é o mais importante da análise do poema. “Se a atividade do estudioso de literatura tem como finalidade última captar a significação [...] de um texto poético, ela deve ter como fulcro o estudo das relações semânticas que as palavras estabelecem entre si”. Sendo assim, os níveis que foram apresentados anteriormente – gráfico, fônico, lexical e sintático adquirem importância efetiva ao se complementarem pelo nível semântico.

Nesse nível, diversas figuras de sentido podem ser observadas nos textos: metáfora, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, entre outras. Porém, o principal recurso utilizado nos poemas é a metáfora.

Segundo Candido (1996, p. 88) , a importância da metáfora ocorre, pois

se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental, e portanto uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo-se os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a correlação. Mais radical do que a imagem, suprime o elemento comparativo e opera uma transfusão de sentido entre objeto e objeto. Este processo é facilitado pela própria natureza semântica das palavras, que permite uma certa flutuação de significado, cujo caso típico é a polissemia. A liberdade e amplitude da metáfora decorrem do caráter subjetivo da relação que ela estabelece entre os objetos.

Nesse horizonte, Candido (1996) salienta que a metonímia tem um caráter objetivo enquanto a metáfora é repleta de subjetividade. O autor exemplifica que

Na frase “o violino povoava a noite de doçuras” há uma metonímia e uma metáfora. A primeira consiste em tomar a causa pelo efeito (isto é, o instrumento pelo som que ele produz); a segunda, em chamar o som de doce

e em dizer que ele povoa a noite. No caso da metonímia, a relação entre a causa e o efeito é objetiva, e não imaginada, pois um violino produz efetivamente som. No caso da metáfora, há uma relação totalmente arbitrária, pois não apenas o som, fenômeno auditivo, é caracterizado por um fenômeno de paladar, mas este é tratado como se fosse uma série de entidades que enchem a noite, como as pessoas podem encher um espaço. (CANDIDO, 1996, p. 88).

Dessa maneira, ao considerar a origem da poesia, a arte poética, bem como a expressividade e os níveis estruturais do poema, torna-se possível compreender que as experiências de leitura e análise desse gênero englobam uma série de recursos que, no texto, conferem a expressividade e o sentido. Sendo assim, é a poesia “até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros nobres eram cultivados em verso” (CANDIDO, 1996, p. 12). Portanto, é relevante evidenciar como tal gênero transformou-se desde a sua criação chegando na contemporaneidade na forma digital e nas redes sociais, em especial, no *Instagram*, a partir da instapoesia.

3 INSTAPOESIA: A POESIA NA ERA DIGITAL

Esta seção focaliza a poesia na era digital, especificamente, a poesia compartilhada na rede social *Instagram*. Instapoesia e instapoeta são termos criados pelos internautas. Este a fim de nomear os poetas que produzem a poesia no *Instagram*, aquele para designar a poesia de tal rede social.

“O *Instagram* tornou-se a plataforma dos poetas contemporâneos” (FINCO, 2018) e cotidianamente inúmeras instapoesias são lidas e compartilhadas entre os internautas, principalmente jovens. Sendo assim, trazer a instapoesia para a sala de aula poderá fomentar o gosto do jovem pelos textos poéticos.

3.1 Literatura digital

O desenvolvimento da tecnologia tem modificado a nossa relação com o mundo. No âmbito da literatura, não é diferente. A era digital transforma a nossa relação com os textos, os livros, a leitura e, conseqüentemente, com a forma de consumir literatura. Sendo assim, surge um campo vasto que ainda há muito a explorar: a literatura digital. Flores (2021, p. 357) define a literatura eletrônica “como

uma arte centrada na escrita que envolve o potencial expressivo da mídia eletrônica e digital”.

Segundo Chartier (2020, p. 2), a invenção de Gutenberg, no século XV, revolucionou “o modo de reprodução dos textos e de produção dos livros”. Porém, uma grande revolução ocorreu na era digital. O historiador afirma que:

A originalidade da revolução de nosso momento presente reside na associação de três transformações radicais: ela propõe uma nova técnica de composição, inscrição e comunicação dos textos, impõe um novo suporte aos textos (a tela dos computadores quaisquer que sejam) e, impõe ou sugere novas maneiras de ler: descontínuas, fragmentadas, segmentadas (CHARTIER, 2020, p. 2).

Ao ter uma experiência de leitura na tela do computador ou do smartphone, percebe-se que os textos são apresentados a partir de inúmeros recursos além do verbal, tais como imagens, sons, movimentos, cores, entre outros.

De acordo com Cosson (2020), a literatura eletrônica compreende obras que se valem dos recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias. Sendo assim,

Nessa nova literatura, as marcas mais evidentes são o fragmento ou a fragmentação tal como possibilitada pelo hipertexto; a interação, que aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítida as posições de leitor e autor; a construção textual em camadas superpostas e multimodais, como exploração dos muitos recursos disponibilizados pelo meio digital (COSSON, 2020, p. 18).

Flores (2021) expõe a definição de três gerações de literatura eletrônica. De acordo com o professor,

A primeira [...] consiste em experiências com mídia eletrônica e digital anteriores ao advento da rede mundial de computadores. A segunda geração começa com a Web em 1995 e continua até o presente, consistindo em trabalhos inovadores criados com interfaces e formas personalizadas, publicados, principalmente, na rede. A terceira geração, a partir de 2005 até o presente, utiliza plataformas estabelecidas com bases de usuários massivas, como redes de mídia social, aplicativos, dispositivos móveis com telas sensíveis ao toque [...] Essa terceira geração coexiste com a anterior e é responsável por uma escala numerosa de trabalho nativo digital, produzido por e para o público atual, para quem a mídia digital se naturalizou. Cada geração baseia-se em tecnologias, acesso e públicos anteriores e contemporâneos para desenvolver obras e poéticas características de seu momento geracional. (FLORES, 2021, p.358).

A primeira geração de literatura eletrônica surgiu entre 1952 e 1995. Flores (2021, p. 358) afirma que:

Durante a maior parte desse período, as pessoas tiveram acesso limitado a computadores, resultando em um pequeno número de praticantes, a maioria

dos quais não possuía uma total compreensão de que, de fato, estavam criando literatura eletrônica.

De acordo com o professor, a partir da década de 80 e no início dos anos 90, ampliou-se o número de usuários de computadores, culminando numa expansão na produção e na recepção dessas obras. Cabe ressaltar que o acesso a essa literatura ocorreu, sobretudo, na mídia física (em revistas ou disquetes).

Nessa perspectiva, os poetas concretistas foram precursores da literatura digital no Brasil. Os artistas utilizaram os recursos das linguagens digitais em suas criações. Bosi (2013) afirma que o grupo de base da poesia concreta era formado pelos artistas Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari e seus textos foram inicialmente publicados na revista *Noigrandes* (1952).

Assim, o Concretismo, ou a poesia concreta, surgiu no Brasil na década de 50. Bosi (2013, p. 510) explica que:

Os poeta concretos entendem levar às últimas consequências certos processos estruturais que marcaram o futurismo (italiano e russo), o dadaísmo e, em parte, o surrealismo, ao menos no que este significa de exaltação do imaginário e do inventivo no fazer poético. São processos que visam a atingir e a explorar as camadas materiais do significante (o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página; eventualmente, a cor, a massa) e, por isso, levam a rejeitar toda concepção que esgote nos temas ou na realidade psíquica do emissor o interesse e a valia da obra.

Consoante Spalding (2012, p . 87), os concretistas

propõem que o poema transforme-se em objeto visual, valendo-se do espaço gráfico como agente estrutural, usando os espaços brancos, os recursos tipográficos, etc. O poema, em função disso, passaria a ser simultaneamente lido e visto.

Sendo assim, a mistura de textualidade, imagens, sons, movimentos e a mudança até na direção da leitura - horizontal ou vertical são as inovações utilizadas na poesia concreta. Tal proposta recebe o nome de projeto verbivocovisual. A seguir, apresento exemplos dessa poética que se tornou “a expressão mais viva e atuante da nossa vanguarda estética” (BOSI, 2013, p. 509).

FIGURA 5 – Décio Pignatari, Beba Coca-Cola, 1958.

beba coca cola
babe cola
beba coca
babe cola caco
caco
cola

cloaca

Fonte: <https://www.culturagenial.com/poemas-para-entender-poesia-concreta/>.
Acesso em: 08 out. 2022

FIGURA 6 – Augusto de Campos, Código, 1973.



Fonte: <http://www.codigorevista.org/nave/>. Acesso em: 08 out. 2022.

FIGURA 7 – Décio Pignatari, Terra, 1956.

ra terra ter
rat erra ter
rate rra ter
rater ra ter
raterr a ter
raterra terr
araterra ter
raraterra te
rraraterra t
erraraterra
terraraterra

Fonte: <https://ditirambospoesia.files.wordpress.com/2012/08/terra.jpg>.
Acesso em: 08 out. 2022.

No Concretismo a utilização de um projeto gráfico unindo imagem, palavra, som e movimento trouxe uma inovação para a poética. Ao ler um poema, no qual foram abolidos versos e estrofes, e novos elementos incorporados ao texto – até a folha é parte do texto; a leitura torna-se dinâmica, já que rompe com a linearidade do ato de ler: da esquerda para direita. Tais manifestações na poética concretista corroboram para classificá-la como literatura eletrônica de 1ª geração, pois os computadores eram utilizados na produção desses textos, porém os poemas chegavam ao público através da mídia física, visto que grande parcela da população não possuía o acesso aos computadores.

Flores (2021) afirma que a segunda geração da literatura eletrônica começa em 1995 e continua até a data presente. Segundo o professor,

O surgimento da rede mundial de computadores trouxe uma grande mudança de paradigma e o crescimento na produção e na circulação de literatura eletrônica, iniciando uma segunda geração de obras. Devido ao número crescente de pessoas com acesso aos computadores pessoais e à Internet, o número de usuários aumentou e a facilidade de publicação levou a uma enorme quantidade de trabalho original a começar a circular na Web (FLORES, 2021, p. 359).

À vista disso, a literatura eletrônica da segunda geração explora o ambiente *web*, assim como os inúmeros recursos que a tecnologia dispõe: softwares e programas. Ademais, a segunda geração “circulou principalmente pela web, por páginas de autores, zines online, e coletâneas, entre outros” (FLORES, 2021, p. 359).

No Brasil, pode-se destacar o escritor Marcelo Spalding como um grande representante dessa segunda geração. O autor é um grande pesquisador da literatura digital, bem como produtor dessa literatura. Spalding (2012) expõe que não deseja um usuário que largue o livro para ler literatura digital, porém que deixe seus jogos e redes sociais e leia um projeto de literatura digital.

Na página <http://www.literaturadigital.com.br/>, Spalding (2012) apresenta alguns projetos elaborados por ele e diversos autores. São minicontos, jogos, hipercontos, todos produzidos em ambiente web. Na página há também diversas informações acerca da literatura digital, o manifesto da literatura digital e trabalhos acadêmicos, conforme a figura 8.

FIGURA 8 – Literatura Digital: movimento literaturadigital.com.br



Fonte: <http://www.literaturadigital.com.br/>. Acesso em 09 out. 2022.

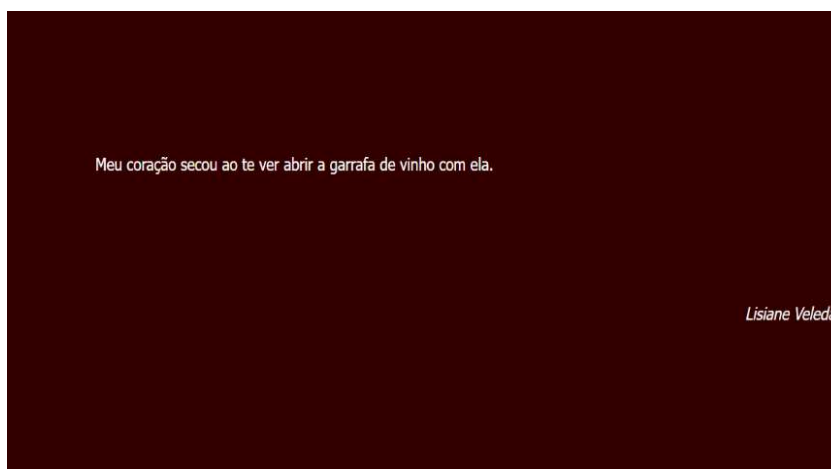
Abaixo, exemplifico a proposta de leitura de minicontos presentes na página literaturadigital.com que foram produzidos a partir de uma experiência cromática e textual. O leitor escolhe uma cor e a porcentagem de intensidade nela, para assim o miniconto ser apresentado. Abaixo, primeiramente, a reprodução da tela onde foi selecionada a cor vermelha em 25% e posteriormente, o miniconto.

FIGURA 9 - Minicontos coloridos



Fonte: <http://www.literaturadigital.com.br/>. Acesso em 09 out. 2022.

FIGURA 10- Miniconto, de Lisiane Veleda



Fonte: <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.php?vermelho=25&verde=0&azul=0&button=Pinte+seu+Miniconto>. Acesso em 09 out. 2022.

Os textos pertencentes à segunda geração da literatura eletrônica utilizam o ambiente *web* na produção e divulgação. Diferentemente da primeira geração que utilizava suporte físico para publicar os textos, a segunda geração publica-os na *web*, visto que a população começou a ter acesso aos computadores, ampliando o número de leitores. Sendo assim, as produções contemplam poesias, minicontos, microcontos e narrativas que prezam a interação entre o texto e o leitor na rede.

Por fim, a terceira geração da literatura digital surge em 2005 até o momento atual. Flores (2021, p. 359) afirma que “A terceira geração de literatura eletrônica, por se basear em redes de mídia social, plataformas e aplicativos amplamente adotados, tem uma produção e um público massivos”.

Flores (2021, p. 360) explica que:

Os grandes números vêm de usuários de softwares de autoria multimídia e de aplicativos que permitem tirar ou fazer upload de uma foto, colocar algo escrito sobre ela, criar uma animação e compartilhá-la, como Instagram, Snapchat e Imgflip, por exemplo. Mesmo quando não produzem literatura conscientemente – visto que os conceitos sociais da literatura ainda são dominados pelos gêneros e modos desenvolvidos no mundo da impressão -, uma grande quantidade de pessoas usou essas ferramentas para produzir textos que se afastaram da página e atravessam para o território da literatura eletrônica, o que denota um movimento crucial. Saibam ou não, elas já estão produzindo literatura eletrônica de terceira geração

Nesse sentido, Flores (2021) expõe que a literatura da terceira geração cria seus textos em plataformas já existentes. Os autores da segunda geração criam ambientes, como Spalding, na segunda geração, através do [literaturadigital.com](http://www.literaturadigital.com). Já

os autores da terceira geração utilizam o *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Snapchat*, entre outros.

À vista disso,

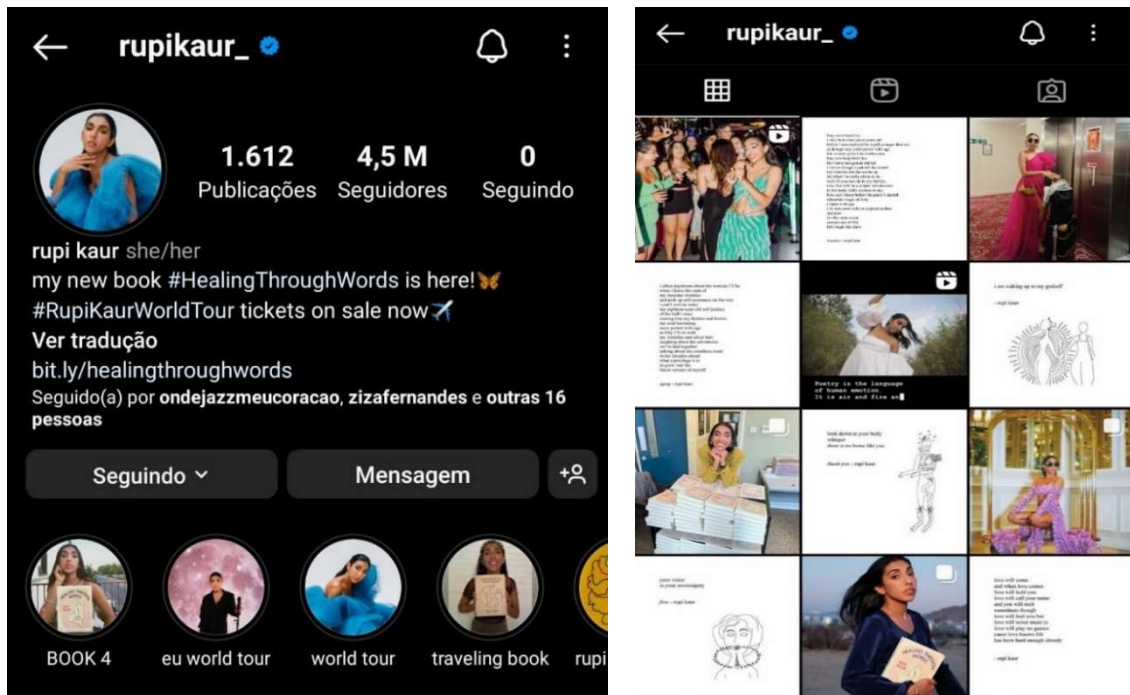
Muitos dos gêneros de literatura eletrônica que surgiram na primeira e na segunda gerações continuam vigentes na terceira - como os bots, a poesia eletrônica, a videopoesia, a ficção de hipertexto, as obras feitas para mobile e geolocalização, ou para realidade virtual e realidade aumentada - e são revitalizados à medida em que encontram novas formas na terceira geração, com jogos no Twine, bots no Twitter, poesia no Instagram, GIFS e memes (FLORES, 2021, p. 360).

Consoante Flores (2021, p. 365),

Os trabalhos de terceira geração respondem a novos mercados, plataformas e possibilidades de monetização e têm se desenvolvido sem a necessidade de validação acadêmica. Poetas que publicam primeiro no Instagram, como Rupi Kaur, Lang Leav e Robert M. Drake, constroem públicos massivos e, depois, publicam livros de poesia que alcançam números de vendas sem precedentes.

Rupi Kaur é a maior representante dos instapoetas na atualidade e pertencente à terceira geração da literatura eletrônica. Com quatro milhões e meio de seguidores no Instagram, a autora feminista nasceu na Índia, porém se mudou para o Canadá ainda criança. Kaur, hoje com 29 anos, já vendeu mais de 10 milhões de cópias e teve suas obras traduzidas para mais de 40 idiomas. A partir de temas como feminismo, amor, perda, trauma e cura, a instapoeta usa poesia, fotografia, ilustração e outras formas de arte para falar sobre eles.

FIGURA 11 – Bio de @rupikaur, visualizado em smartphone: à esquerda, sua parte superior, o topo do perfil; à direita, algumas postagens, no limite da captura de tela.



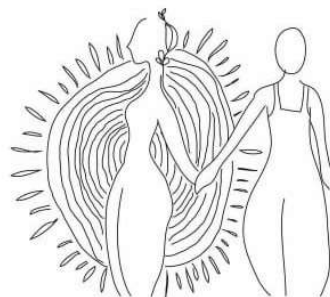
Fonte: <https://www.instagram.com/rupikaur/>. Acesso em: 07 out. 2022.

FIGURA 12 – Texto de Rupi Kaur apresentado na captura de tela da figura 11



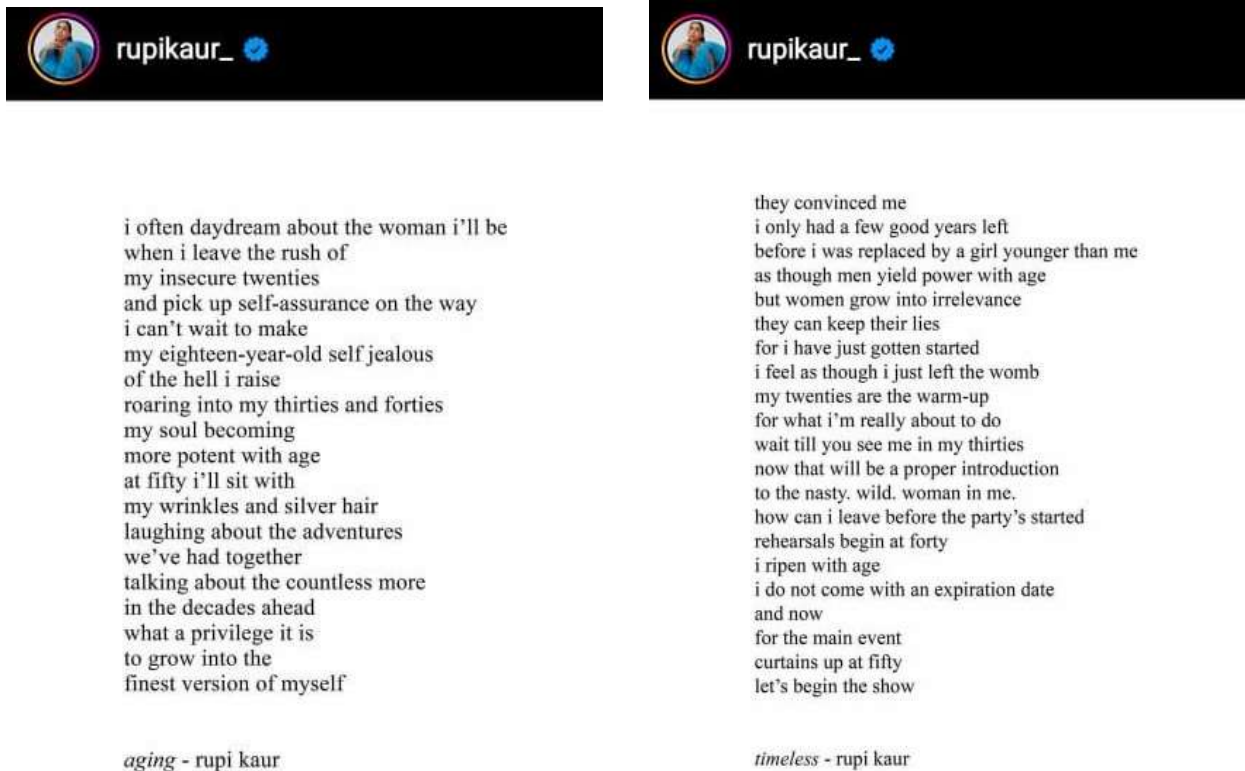
i am waking up to my godself

- rupi kaur



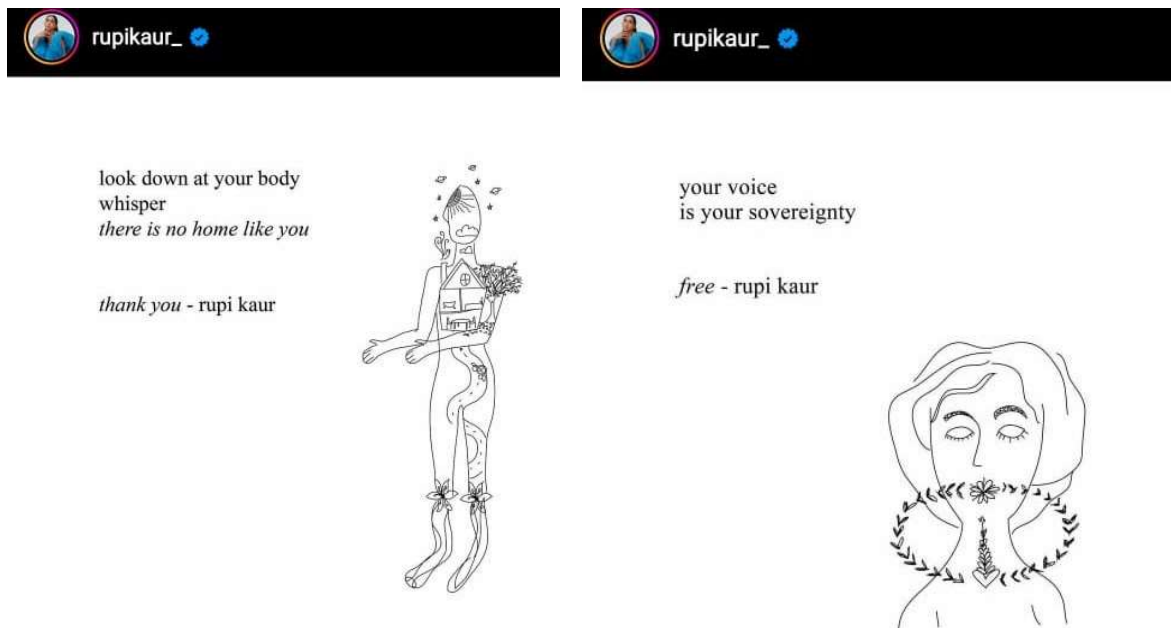
Fonte: <https://www.instagram.com/rupikaur/>. Acesso em: 07 out. 2022.

FIGURA 13 – Textos de Rupi Kaur apresentados na captura de tela da figura 11.



Fonte: <https://www.instagram.com/rupikaur/>. Acesso em: 07 out. 2022.

FIGURA 14 – Textos de Rupi Kaur apresentados na captura de tela da figura 11.



Fonte: <https://www.instagram.com/rupikaur/>. Acesso em: 07 out. 2022.

Penke (2022, p. 252) afirma que o Instagram permitiu novas possibilidades para a comunicação literária. Tais possibilidades “expressam em novas práticas de produção, distribuição, recepção, de crítica recíproca como de formação de redes, mas também de interação” entre os autores e o público.

Portanto, este trabalho focalizará a instapoesia, pertencente à terceira geração da literatura eletrônica como um meio para aproximar o jovem dos textos poéticos. O jovem utiliza inúmeros aplicativos digitais durante o seu dia e já leu esse tipo de literatura. Flores (2021) afirma que a terceira geração ainda despertará a atenção de muitos para a literatura eletrônica. Hoje essa literatura já está presente na nossa interação virtual, porém ainda há um grande caminho para que seja reconhecida como literatura por alguns.

3.2 A poesia no *feed* do *Instagram*

Manuel Castells (2015) indica que a sociedade, atualmente, vive de forma híbrida: em presença física e presença virtual na rede. De acordo com o sociólogo, a educação poderia utilizar as imensas oportunidades que a tecnologia oferece. Porém, Castells (2015) expõe que, talvez, a educação seja a instituição mais atrasada e conservadora em todos os países.

De certo, muitas escolas ainda carecem de investimento tecnológico e muitos docentes ainda não estão preparados para explorar o potencial que a rede nos traz. Além disso, os alunos são nativos digitais; porém não exploram significativamente o potencial educativo que a tecnologia pode oferecer, assim como a leitura literária, que na rede apresenta-se como literatura digital ou eletrônica. Nesse contexto, surge a necessidade de inserir essa tecnologia na escola, nas aulas de literatura e no auxílio à formação de jovens leitores de poesias.

Nessa perspectiva, a rede social tornou-se um suporte para a publicação de poesias. Lê-se poesias não apenas em livros, muros, revistas, jornais, visto que a leitura desse gênero nas redes sociais é uma constante, em especial, no *Instagram*. Mesmo que o usuário da rede social não esteja procurando por poesias, lá está ela a trazer um conforto, uma sensibilidade ou uma provocação para o internauta.

O *Instagram* foi criado em 2010 por dois engenheiros de programação, o norte-americano Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger. Inicialmente, a rede tinha o objetivo de compartilhar fotos. Atualmente, no Instagram, além do compartilhamento

de fotos, encontra-se o compartilhamento de vídeos, publicidade, músicas, minicontos, crônicas, notícias, instapoesia, entre outros. Dessa forma, o usuário segue os perfis e tem a possibilidade de interagir globalmente com os diversos recursos da rede.

No ano de 2022, o *Instagram* passou a ser a terceira rede social mais utilizada no Brasil com 122 milhões de usuários; ficando atrás apenas do *YouTube* com 138 milhões de usuários e do *WhatsApp* com 165 milhões. Fato é que milhões desses usuários estão conectados com os poetas da terceira geração digital, lendo, interagindo e compartilhando a instapoesia em seus *feeds*.

De acordo com Ramos e Martins (2018, p. 119-120):

O nicho encontrado pela poesia no ciberespaço não é um evento casual, mas constitutivo; é um reflexo da reorganização das relações sociais, culturais e artísticas trazidas pela cibercultura. Assim, instapoemas são os textos produzidos e postados por poetas emergentes do Instagram, os quais, por equivalência, são denominados instapoetas.

Os instapoemas apresentam-se em forma de *posts*², com textos curtos, versos livres e brancos e alguns são acompanhados por imagens. Dessa forma,

É nessa seara cultural do ciberespaço que autores jovens e amplamente letrados para as tecnologias digitais apropriam-se de ferramentas que impulsionam a circulação de seus textos-imagem, espalhando-os pelo ciberespaço, e alcançam um público significativo de seguidores, que, por conseguinte, coexistem enquanto leitores (RAMOS; MARTINS, 2018, p. 132).

A partir da publicação desses textos no Instagram, a instapoesia tem a sua forma configurada a partir de um *post* em forma de imagem. Nesse horizonte, os textos possuem uma comunicação direta com o leitor devido ao estilo minimalista e aos textos curtos na rede. Logo, a velocidade com que utilizamos a rede social impacta na produção dos textos, uma vez que as leituras seguem também um ritmo veloz.

No que se refere à instapoesia, tem-se um gênero poético presente no ambiente virtual. Ela não se configura como um novo gênero discursivo, mas um gênero que se atualizou na web. A poesia migrou do papel para as telas de computadores e smartphones.

No Brasil, temos uma geração de instapoetas que se destacam nas redes e fora delas. Todos os escritores são jovens que utilizam as redes sociais para divulgar

² *Posts* são os conteúdos publicados nas redes sociais no formato de imagem, vídeo, texto ou áudio.

seus textos, fotos e compartilhar seu dia a dia. Três escritores brasileiros possuem uma expressividade relevante nas redes sociais: Zack Magiezi com 1 milhão, João Doederlein, o @akapoeta, com 950 mil e Ryane Leão com 622 mil.

É notório que a instapoesia suscitou uma legião de fãs nas redes sociais. Os instapoetas possuem milhares ou milhões de seguidores que interagem com os autores, ao passo que leem e compartilham os textos. O escritor, que era tão inacessível ao seu público leitor, tem hoje nas redes sociais uma ampla acessibilidade a partir da interação com curtidas, comentários e reações. Além disso, muitos autores tornaram-se best-sellers a partir da publicação de suas instapoesias em livros no formato físico.

O poeta Isaías Magiezi Júnior, conhecido como Zack Magiezi, nasceu em São Paulo, tem 39 anos e começou a escrever em 2012. Suas instapoesias possuem uma característica em comum: geralmente seus textos são datilografados e transformados em imagem por meio de uma foto, para assim se tornarem posts na rede social.

Em uma entrevista para a revista MAGG Portugal, Magiezi (2018, n.p) explica como entrou nas redes sociais:

Queria ter os meus textos todos guardados num só lugar, criei uma página anônima, chamada Estranherismo, em 2014, onde eu queria pôr tudo. Todos os meus pensamentos. E não divulguei para ninguém. Só que começou a haver um movimento, alguém viu, compartilhou, as pessoas começaram a interagir com aquele conteúdo e foi crescendo... Até que um dia o meu irmão de consideração [...] disse: "Vai para o *Instagram* porque o *Facebook* é uma rede de que já ninguém gosta e aquela é mais legal". Eu migrei para o *Instagram* (talvez em 2015, não sou bom com datas) e aí entrou em cena a máquina de escrever, pois esta é uma rede de imagens e eu não sabia fazer aquelas artes (hoje eu sei) bonitinhas para colocar, e aí eu comecei a datilografar, a tirar fotos do papel e a publicar, e foi assim que tudo aconteceu.

Desse modo, os textos de Magiezi são fenômenos no *Instagram* sendo lidos e compartilhados por milhares de internautas. O autor possui no *Instagram* a conta @zackmagiezi na qual publica textos, fotos e imagens de quadros produzidos por ele acerca dos seus textos poéticos.

Além disso, em seu perfil (figura 15), Magiezi define-se como um escritor de palavras ou imagens. Há também uma indicação do seu perfil pessoal @zmagiezi, bem como o seu contato por e-mail e links para o acesso à sua loja virtual onde quadros e livros publicados pelo autor são vendidos.

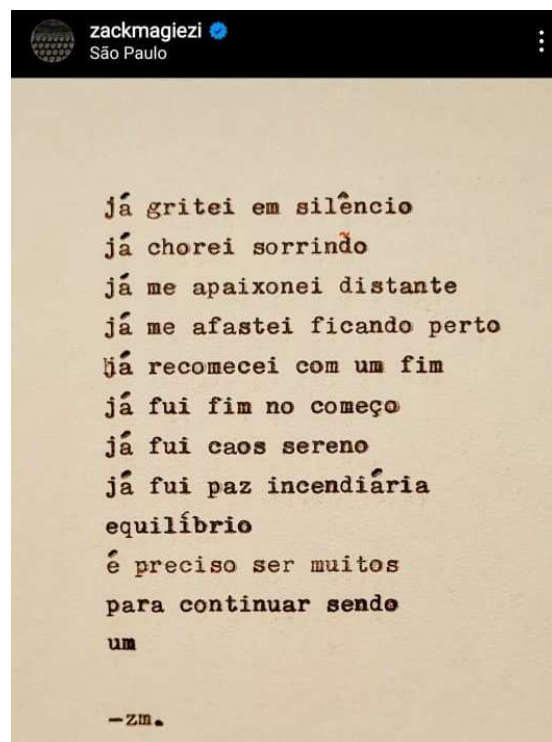
FIGURA 15 – Bio de Zack Magiezi



Fonte: *Instagram* de @zackmagiezi. Acesso em: 17 out. 2022.

Abaixo, nas figuras 16 e 17, pode-se observar um instapoema publicado pelo autor, bem como um quadro artesanal produzido por ele a partir de um instapoema.

FIGURA 16 – Instapoema de @zackmagiezi



Fonte: *Instagram* de @zackmagiezi. Acesso em: 02 nov. 2022.

FIGURA 17 – Quadro artesanal produzido por @zackmagiezi



Fonte: *Instagram* de @zackmagiezi. Acesso em: 19 out. 2022.

Com o sucesso nas redes, Magiezi publicou seus textos em livros físicos. O livro *Estranherismo*, que vendeu mais de 37 mil exemplares, é o best-seller do autor. Nele, Magiezi publicou suas poesias de sucesso no Instagram. Além disso, o autor possui mais livros publicados nos gêneros poesias, cartas e um romance em parceria com outros autores.

Outro sucesso nas redes é João Pedro Doederlein, o @akapoeta. O escritor tem 26 anos, é natural de Brasília e ganhou a notoriedade nas redes sociais com a publicação de verbetes poéticos (figura 18):

FIGURA 18 – Instapoema de @akapoeta



Fonte: *Instagram* de @akapoeta. Acesso em: 19 out. 2022.

Doederlein iniciou a sua escrita com apenas 11 anos. O autor afirma que a poesia entrou em sua vida ao ouvir o avô recitar Mario Quintana pela casa.

Os textos de @akapoeta oscilam entre verbais e híbridos e são repletos de sentimentalismo (figura 19). De acordo com Fischer (2019, n.p), “sem ironia, sem autocrítica, sem dúvidas no poder de sua palavra, Akapoeta é o autor de textos de consolação para o leitor, que ali encontra [...] a figura do amigo, do camarada, do conselheiro”.

FIGURA 19 - @akapoeta



Fonte: *Instagram* de @akapoeta. Acesso em: 19 out. 2022.

O perfil de Doederlein indica que o autor possui quatro best-sellers; além disso traz informações acerca de outras contas: @spotify, um perfil de jogos @ddreamersgg e links para a compra de livros (figura 20).

FIGURA 20 – Bio de João Doederlein



Fonte: *Instagram* de @akapoeta. Acesso em: 19 out. 2022.

João Doederlein publicou quatro livros: *Livro dos resignificados* (2017), reunindo diversos verbetes poéticos postados nas redes; *Coração-granada* (2018), que traz verbetes e diversos poemas em versos livres; *O invisível aos olhos: textos de amor inspirados em O Pequeno Príncipe* (2019) e *Para resignificar um grande amor* (2021), que apresenta vários verbetes e imagens poéticas.

Ryane Leão é o grande destaque da instapoesia feminista brasileira. A autora tem 33 anos, é natural de Cuiabá e radicada em São Paulo. Leão formou-se em Letras pela UNIFESP e há mais de dez anos iniciou suas produções a partir de poesias em lambe-lambes³ espalhados pela cidade de São Paulo. Posteriormente, começou a publicar seus textos em *blogs*, passou pelo *Facebook* até criar um perfil no *Instagram*.

O perfil de Ryane Leão no *Instagram*, @ondejazzocoracao, apresenta três

³ Lambe-lambes são pôsteres artísticos de variados tamanhos que são colados em vias públicas. Podem ser impressos ou pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache.

palavras-chave que definem a poética da autora: AUTOCUIDADO, CURA E AMOR PRÓPRIO. A escritora best-seller e comunicadora apresenta também em sua bio um link para a compra dos seus livros impressos, como pode ser observado abaixo:

FIGURA 21 – Bio de Ryane Leão



Fonte: Instagram @ondejazzcoracao. Acesso em 20 de out. de 2022.

Segundo Leão (2017), o seu processo de escrita acontece da seguinte forma:

A minha matéria é a vida e as histórias que se desenrolam com ela. A minha e das minas que me cercam. Tudo pode ser inspiração, mesmo que não seja na hora. Um porre, uma madrugada conversando com alguém, relacionamentos (os piores e os melhores), os dias, as noites, os corres, o amor próprio, falhas, recomeços. E temas que são considerados pesados também: estupro, abuso, violências. A gente tem que falar de tudo (LEÃO, 2017, n.p).

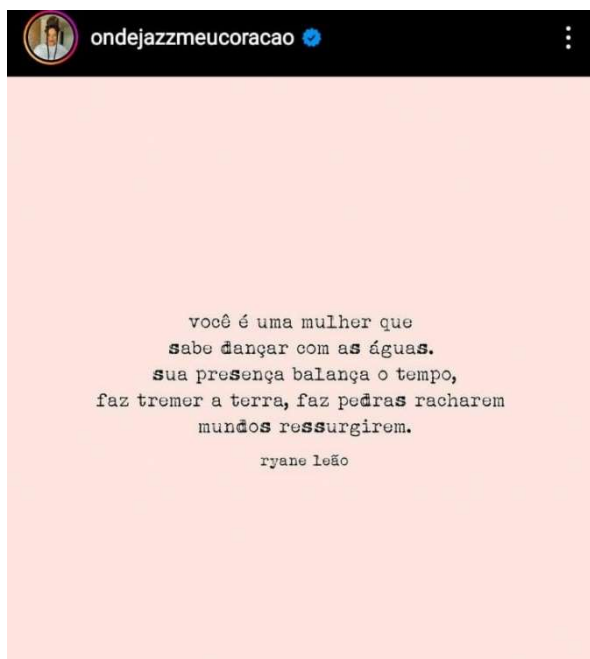
No que se refere à poesia de Ryane Leão, seus textos são repletos de mensagens autobiográficas e que exploram o universo feminino e o empoderamento da mulher. Muitas instapoesias da autora são acompanhadas de músicas (figuras 22 e 23):

FIGURA 22 – Instapoema de Ryane Leão



Fonte: *Instagram* de @ondejazzmeucoracao. Acesso em: 19 out. 2022.

FIGURA 23 – Instapoema de Ryane Leão



Fonte: *Instagram* de @ondejazzmeucoracao. Acesso em: 19 out. 2022.

Ryane Leão também publicou dois livros de poesias: *Tudo nela brilha e queima* (2017) e *Jamais peço desculpas por me derramar* (2019), sendo o primeiro um best-seller da autora.

Portanto, a geração de jovens poetas, que publicam no *Instagram* como também em outras redes sociais, destaca-se na *web* publicando seus trabalhos, fotos e um pouco também do cotidiano. Conforme mencionado, o sucesso nos posts culminou na produção de obras físicas que se tornaram best-sellers. É fato que a internet propiciou um renovo à poesia e um impulsionamento na venda de livros. Atualmente, os livros de poesias mais vendidos em nosso país são de instapoetas em ascensão nas redes sociais.

3.3 A multimodalidade na instapoesia

Domingos (2021, p.46) afirma que:

A poesia criada para ser veiculada através das redes carrega um formato simplificado, com temática de ampla aceitação e identificação com os usuários da web, e são de rápida compreensão. Isto também se deve ao fato de o texto ser adaptado para caber em telas de aparelhos celulares e tablets, o que influencia diretamente o formato e tamanho do verso.

Nota-se que a instapoesia é publicada na forma de uma imagem, visto que a proposta do *Instagram* é a publicação de fotos e vídeos. Essa é característica de tal rede social, logo o apelo visual da rede impacta na publicação dos textos poéticos. Nesse sentido, uma das marcas da instapoesia são os versos livres e curtos, visto que “a mídia dita o formato do texto, provando que ela tem influência direta no processo criativo do autor. Ao produzir um poema a ser veiculado pelas redes sociais, o poeta o faz pensando em como adaptá-lo para seus seguidores” (DOMINGOS, 2021, p. 46).

Outro aspecto a destacar na instapoemas são os recursos semióticos utilizados para compor esse texto no formato digital. Oliveira e Dias (2016) afirmam que a diversidade de recursos semióticos nos textos - tanto impressos quanto digitais - é denominada multimodalidade. Os textos multimodais estão presentes nos quadrinhos, charges, propagandas, infográficos, sites, vídeos, blogs entre outros.

Dessa forma, Oliveira e Dias (2016, p. 82) afirmam que

Mesmo nas mais simples interações face a face, os textos possuem mais de um modo de representação, constituindo-se em um conjunto de gestos, expressões faciais, imagens, sons e o texto verbal. A comunicação entre pessoas na era atual ultrapassa a materialidade da palavra e desenha seu significado com o auxílio de diferentes modos de representação do significado.

Consoante Kress (2003 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2016), os modos semióticos que configuram a perspectiva multimodal são: linguagem oral e escrita, visual (cores, imagens, movimentos), gestual, auditivo e espaço (layout e organização do espaço). Nesse horizonte, Oliveira e Dias (2016) expõem que, no conjunto de textos multimodais, estão as páginas virtuais compostas de imagens, cores, sons, vídeos, animações e ícones. Logo, a instapoesia explora tais recursos semióticos, configurando-se em um texto multimodal, de maneira que impacta o leitor na recepção desse texto.

No meio digital, a multimodalidade está presente de forma mais intensa. A utilização dos recursos tecnológicos para a produção dos textos multimodais intensificou a exploração de recursos semióticos, assim, os textos digitais não ficam focalizados no aspecto verbal. Por conseguinte,

Com o desenvolvimento das tecnologias, outros gêneros, não presos apenas à escrita, ganham espaço, o que torna o leitor diferente daquele que esteve mais preso à cultura escrita, pois este leitor não conta somente com o texto verbal, mas com outros recursos que complementam a leitura e a interpretação. Esses novos gêneros perdem então sua forma rígida e ganham novos formatos. (SOUSA *et al*, 2021, p. 299).

A partir dos exemplos abaixo, pode-se notar a perspectiva multimodal das instapoesias acerca dos elementos identificáveis nos posts exemplificados abaixo:

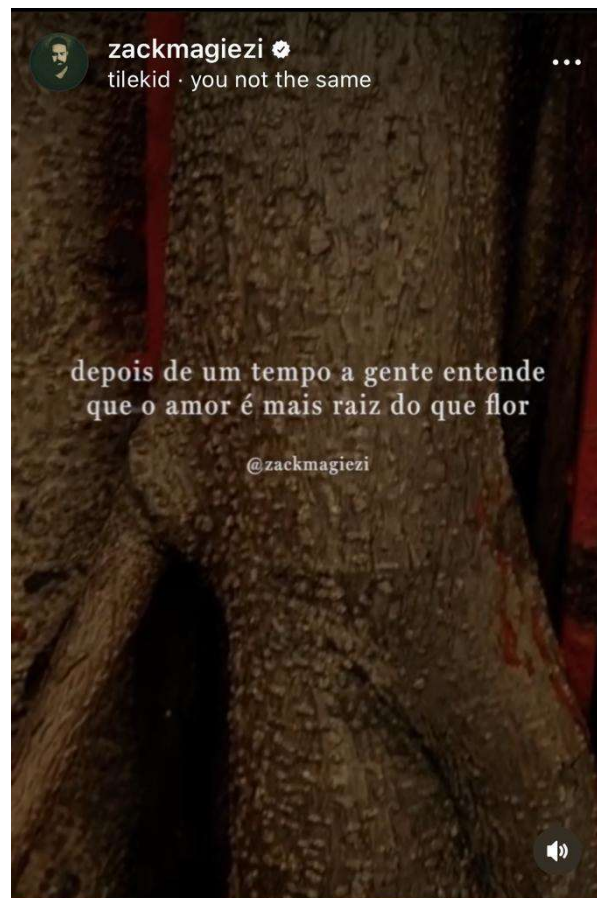
FIGURA 24 - @zackmagiezi



Fonte: *Instagram* de @zackmagiezi. Acesso em: 15 abr. 2023.

Na figura 24, verifica-se a utilização de recursos visuais (o desenho da bailarina e os cacos de vidro), as cores juntamente com o texto verbal na construção de sentidos do poema. Os aspectos semióticos relacionam-se diretamente com o texto verbal formando a mensagem. Na figura 25 abaixo, percebe-se um instapoema que na rede social apresenta recursos diversos: efeito sonoro, cores e movimentação de imagens constituindo um texto bastante interativo.

FIGURA 25 - @zackmagiezi



Fonte: *Instagram* de @zackmagiezi. Acesso em: 15 abr. 2023.

Na figura 26, a produção do instapoema “para dias difíceis” é a partir da declamação na voz do autor, Pedro Pires, acompanhada de uma melodia musical suave; além disso, há uma legenda e o título do instapoema em destaque em um *post* com a cor azul – o internauta ouve e lê o poema na legenda.

FIGURA 26 - @textoscrueisdemais



Fonte: Instagram de @textoscrueisdemais. Acesso em: 16 abr. 2023.

Observa-se que, nos instapoemas, a conexão entre os elementos semióticos juntamente com a tecnologia propicia uma leitura interativa, leve, fluida, já que o texto está em ambiente virtual e a imersão desse internauta possibilita a construção de sentidos. Nas instapoemas observa-se que os elementos semióticos aparecem nos textos, porém,

a palavra mantém a sua força para transmitir as emoções, as ideias, mas agrega-se a ela o ambiente em que transita, os meios utilizados, como por exemplo o uso do teclado e do mouse para conduzir as ações, a interatividade com o aparelho eletrônico (BIN, 2021, p. 600).

De acordo com Dionísio e Vasconcelos (2013 *apud* CANI; COSCARELLI, 2016, p. 17), alguns aspectos importantes devem ser sistematizados para a leitura de textos multimodais:

- a. Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam.
- b. Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas de conhecimento pertencem.
- c. Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor.

- d. Observe se a sequência de ideias, dos fatos apresentados [...] integra retoricamente os recursos visuais empregados com marcadores linguísticos.

Para Kress (2003 *apud* CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24), o mundo está cada vez mais dominado pela imagem:

A tela é agora o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer lá subordinada à lógica do visual. Isto terá muitas consequências: leitura cada vez mais procedem em termos de aplicação da lógica da imagem para a escrita.

Nesse sentido, Kress (2003 *apud* CANI; COSCARELLI, 2016) aborda a necessidade de a escola garantir a leitura de textos multimodais a fim de que “os alunos percebam as várias informações e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”.

Para Cani e Coscarelli (2016, p. 18), a escola possui um grande desafio na criação de oportunidades para o trabalho com textos multimodais para mostrar aos “alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal”.

Assim, é de grande relevância para o desenvolvimento do letramento dos estudantes a utilização de textos multimodais. A instapoesia sendo um texto multimodal é um caminho a fim de que o professor promova o letramento em suas aulas, bem como possibilite a leitura de um gênero em um suporte digital; diferente dos suportes que predominam nas aulas.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DA POESIA TRADICIONAL E DA INSTAPOESIA

Esta seção apresenta algumas definições acerca do letramento. Sabe-se que são inúmeras as definições para letramento, visto que a palavra está em ascensão no universo acadêmico e os conceitos foram sendo ampliados ao longo dos anos a partir das inúmeras pesquisas linguísticas realizadas, como também a partir das transformações ocorridas na sociedade.

Letramento ganha uma flexão de número – letramentos; pode aparecer acompanhado de adjetivos – letramento literário, letramento digital, letramento financeiro, letramento matemático; até chegarmos aos termos múltiplos letramentos (UNESCO, 2004) e multiletramentos proposto pelo Grupo Nova Londres em 1996.

Nesse sentido, serão ressaltadas algumas definições de letramento e estas focalizadas na perspectiva da pesquisa que busca o desenvolvimento do letramento literário com a utilização de poesias e instapoesias. Logo, faz-se necessário também uma abordagem acerca do letramento digital e dos multiletramentos, visto que a tecnologia será uma aliada nesse processo.

4.1 Letramento, letramentos e multiletramentos

O letramento é um campo de conhecimento vasto, sem definição única. Há uma certa complexidade e diversidade no que diz respeito ao conceito de letramento. Além disso, cabe ressaltar que o letramento vai além da habilidade de ler e escrever – alfabetização. Logo, alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever; já “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 40).

O termo letramento chega à língua portuguesa a partir do vocábulo *literacy*, da língua inglesa. “*Literacy*, de acordo com o *Cambridge Online Dictionary*, significa habilidade de ler e escrever; conhecimento de uma disciplina particular ou um tipo particular de conhecimento” (AMORIM *et al* 2022, p. 79).

De acordo com Soares (2009, p.15), o termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez na área de língua portuguesa por Mary Kato:

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento está em um livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do letramento" (grifo meu).: Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Nesse sentido, "para Kato (1986) a ideia de letramento é relacionada ao domínio da norma culta da língua, sendo letrado aquele que domina o uso dessa variedade em situações de interação linguística em sociedade" (AMORIM *et al* 2022, p. 80). Após dois anos, "o conceito de letramento é ressignificado por Tfouni (1988)" [...] A autora define o "letramento como práticas sociais de leitura e escrita. [...] Desloca o conceito de letramento do polo individual para o social" (AMORIM *et al* 2022, p. 81).

Rojo (2009, p.98), faz uma importante distinção entre alfabetismo de letramento:

O alfabetismo tem um foco individual bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica. Enquanto o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam ele valorizados ou não, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Segundo Kleiman, (1995, *apud* ROJO, 2009, p.97):

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Assim, é relevante diferenciar os termos; entretanto as ações de alfabetizar e letrar não são indissociáveis. Soares (2009, p.47) conclui que "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

Nas décadas de 1970 e 1980 com os *New Literacy Studies*, Street (1984, *apud* ROJO, 2009, p. 98-99) "propunha uma divisão entre dois enfoques de letramento nos

estudos, para os quais ele escolhe as denominações de enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento”.

Nesse contexto, Street (1984) explica que o enfoque autônomo corresponde ao letramento em uma perspectiva independente, ou seja, ao contato com as habilidades de leitura e escrita atendendo a necessidades e exigências sociais. Entretanto, o enfoque ideológico corresponderia às práticas de letramento relacionadas “às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1985 *apud* ROJO, 2009, p. 99).

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009) expõem que duas vertentes de definição do letramento ainda permanecem válidas e em determinadas situações são intercambiáveis. Sendo assim, os autores abordam que a primeira vertente refere-se à competência de ler e escrever, vislumbrando o processo de alfabetização. Essa concepção surge a partir da preocupação acerca do analfabetismo e, conseqüentemente, nos obstáculos a serem enfrentados pela sociedade na inserção no mercado de trabalho e no exercício da cidadania; como também na inclusão da escrita em culturas ágrafas ocasionando mudanças significativas.

Paulino e Cosson (2009) afirmam que a segunda vertente de definição do letramento iniciou-se nas décadas de 1970 e 1980 trazendo uma nova ótica. Sendo assim, o letramento não corresponde mais à competência individual, mas a “um conjunto de práticas sociais” as quais “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8 *apud* PAULINO; COSSON, 2009). Logo, o letramento é plural, já que são inúmeras as práticas sociais no que diz respeito à utilização da escrita na cultura letrada, a fim de “indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela” (PAULINO; COSSON, 2009, P.65).

Assim sendo, na concepção ideológica de letramento e diante de tantas práticas sociais e contextos, uma gama de expressões surge para denominar diversos letramentos existentes na sociedade: letramento literário, letramento digital, letramento midiático, letramento financeiro etc.

Paulino e Cosson (2009, p. 65) expõem que o modelo ideológico direciona que o “letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada”.

Além dos termos letramento e letramentos, encontra-se também as denominações múltiplos letramentos e multiletramentos. Segundo a Unesco (2004), o termo múltiplos letramentos é utilizado para enfatizar um constante desenvolvimento dos sujeitos para que conquistem seus objetivos desenvolvendo seus conhecimentos e participando integralmente da vida social. Conforme o *New London Group* (1996), o termo multiletramentos é centrado nos múltiplos canais midiáticos tendo em vista a ascensão da pluralidade linguística e cultural.

Sendo assim, Kleiman (2007, p. 4) afirma que:

na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas nos [...] múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

A partir das transformações ocorridas na sociedade em virtude da inserção de novas tecnologias de informação e comunicação (TCIs), Rojo (2009) destaca quatro mudanças que ganham relevância na reflexão sobre os letramentos: a diversidade da circulação de informação com os meios analógicos e digitais que se distanciam cada vez mais dos meios impressos; a diminuição das distâncias espaciais por efeito da mídia digital e analógica; a diminuição das distâncias temporais determinadas pela velocidade nas informações e a multissemiótica que abrange textos impregnados de outras modalidades de linguagem (som, imagem, movimentos).

Kersch e Coscarelli (2016, p. 9) explicam que:

Em 1996, o Grupo de Nova Londres já destacava que era necessária uma preparação diferenciada para entender e controlar as formas representacionais, ou seja, a multimodalidade, as imagens associadas à palavra escrita. Assim, abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.487) aborda, no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, que além da cultura do impresso, “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem”.

De acordo com Zacharias (2016, p. 20),

é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso.

Tendo em vista a diversidade cultural e as novas práticas sociais de linguagem, a utilização da instapoesia no Ensino Médio é um desafio a incorporar a leitura em uma mídia digital. Portanto, o desenvolvimento de letramentos e multiletramentos no âmbito escolar evidenciam a construção de sentidos e de leitura crítica da sociedade em que vivemos. Para tanto, a próxima seção destaca o letramento literário que poderá ser promovido nos educandos acerca de uma proposta de trabalho desenvolvida pelo docente com a poesia tradicional e a instapoesia no Ensino Médio.

4.2 A poesia tradicional e a instapoesia na promoção do letramento literário

Este trabalho propõe a construção de um diálogo entre a poesia tradicional e a poesia digital, instapoesia, a fim de aproximar os estudantes do universo poético e possibilitar a promoção do letramento literário. Sendo esse diálogo construído a partir da mediação do professor com os alunos nas aulas de literatura, espera-se que os alunos desenvolvam o gosto pelo poético, sejam humanizados por essa arte na construção de sentidos a partir da poesia.

Cosson (2015) afirma que o termo letramento é polissêmico, assim como o termo adjetivado - letramento literário; já que inúmeras são as definições para a literatura. Desse modo, o autor propõe três concepções diferentes para o letramento literário e assinala que cada pesquisador ou professor deverá apresentar as razões do emprego do termo buscando tornar o conceito mais produtivo para todos os usuários.

A primeira concepção de letramento literário tende a privilegiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através dos textos literários. Nessa vertente, Cosson (2015, p.181) explica que:

Trata-se de uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários. É ainda a concepção que rege grande parte da defesa da disponibilização de obras de literatura infantil para as crianças bem pequenas, como se pode observar na bem conhecida afirmação de que mesmo que não saibam ler, devem ter acesso aos livros infantis porque por

meio deles entrarão em um contato prazeroso com o mundo da escrita. A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita.

Na segunda concepção, Cosson (2015) expõe que existem duas maneiras de se compreender o conceito de letramento literário. Na primeira, o termo refere-se à literatura como uma prática social da escrita consoante os *New Literacy Studies*. Já a segunda forma de compreender o letramento literário foi proposta por Paulino e Cosson (2009, p. 67), sendo o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Cosson (2015, p. 182) afirma que nessa vertente:

o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporciona uma forma muito singular –literária –de construção de sentidos.

Na terceira concepção de letramento literário, Cosson (2015, p. 183) declara que o letramento literário “se faz presente no desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais”. Logo, essa concepção volta-se para a perspectiva crítica ultrapassando a simples associação da literatura com a aprendizagem da escrita apresentada na primeira concepção, mesmo que permaneça na perspectiva escolar.

Em suma, a primeira concepção de letramento literário engloba a utilização do texto literário como auxiliar ao ensino de leitura e no desenvolvimento de habilidades escritas; a segunda concepção traz o letramento como uma prática para a construção literária de sentidos no texto e a terceira como uma concepção que focaliza questões ideológicas ampliando a consciência crítica do leitor. Tais concepções apontam caminhos para o desenvolvimento do letramento literário, pois não há um caminho único, assim como não há uma única definição.

No que se refere à BNCC (BRASIL, 2018), não se encontra no documento o termo letramento literário. Apesar de trazer termos como “novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais ao tratar especificamente da literatura (que

nomeia de campo-artístico literário no ensino médio), fala – superficialmente – apenas em leitura literária” (AMORIM *et al* 2022, p. 97).

Ademais, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta o termo apropriação das obras literárias consoante a definição de letramento literário apresentada por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Sendo assim, no campo artístico literário, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que a apropriação do texto literário deve ser intensificada no Ensino Médio.

Segundo AMORIM *et al* (2022, p. 97),

O letrar literariamente na BNCC, assim como o tornar-se leitor, dialoga, dessa forma, com a ideia de leitor-fruidor, crítico e ideologicamente guiado, sem que nenhum desses termos seja amplamente debatido ou relacionado à questão literária.

Nesse horizonte, apesar do apagamento do termo letramento literário na BNCC (2018), é essencial a mediação docente na vivência literária dos estudantes. Paulino e Cosson (2009) propõem algumas práticas a fim de que o letramento literário seja concretizado na escola:

- A criação de uma comunidade de leitores na escola a partir de grupos de estudo, clubes de leitura entre outros para que compartilhem leitura e outras atividades acerca do universo literário.
- A exploração dos textos literários com textos da comunicação oral, com meios de comunicação de massa e a partir de outras manifestações artísticas.
- O alargamento da “manifestação literária para além do objeto livro [...] alcançando outros veículos como a Internet” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).
- A construção de repertório literário do aluno acerca do conhecimento da literatura como sistema cultural. Nesse sentido, é de suma importância a “interferência crítica do professor para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).
- O oferecimento aos alunos de oportunidades para escreverem a partir da interação com a literatura (paráfrases, paródias, estilização, entre outros).

Em vista disso, Paulino e Cosson (2009) afirmam que essas e outras práticas podem ser desdobradas em inúmeras atividades tendo como objetivo a formação de um leitor competente na interação com a literatura, na seleção de obras, na

identificação de intertextualidades e no vínculo de contextos pertencentes aos seus interesses pessoais e da sua comunidade. Nesse sentido,

Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal imensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

As atividades propostas nesta pesquisa visam à promoção do letramento literário acerca do trabalho docente com a poesia em turmas de Ensino Médio, visto que o trabalho com textos poéticos tem ficado à margem na escola. Contudo, muitos jovens têm se aproximado da leitura poética através das redes sociais. Em minha experiência de sala de aula, percebo que alguns jovens apresentam esses textos aos colegas e a mim, fazem relações com outros textos literários lidos em sala, compartilham as instapoesias nas redes sociais, compram livros desses autores e se interessam mais por poesias nas aulas.

Por esta razão a mediação docente é extremamente importante no que diz respeito à promoção do letramento literário a partir de experiências poéticas. Buscar as experiências que os alunos já trazem de poesia e principalmente das instapoesias para as aulas de literatura pode ser um caminho para esse aluno ampliar o seu repertório e buscar a leitura de outros poetas sejam eles contemporâneos ou tradicionais. Além disso, a promoção do letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) se efetivará a partir das experiências individuais e sociais compartilhadas em sala e além da escola.

Enes Filho (2018, p. 34) expõe que “a leitura de textos literários numa proposta de letramento tem a função de ajudar o aluno a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo, por meio da relação leitor-texto”. Dessa forma, é importante que práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário sejam desenvolvidas na escola, visto que

o foco não está somente na aquisição de habilidades de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e ressignificação desses textos por meio da relação leitor-texto, na qual o leitor faz um intercâmbio de conhecimentos e sentimentos com o autor da obra escrita (ENES FILHO, 2018, p. 35).

Sendo assim, a proposta pedagógica desenvolvida pelo professor deve direcionar a essa compreensão, ressignificação e apropriação de sentidos

vislumbrando o letramento literário; e o contato com as instapoesias nesse processo confirma a utilização de tecnologia e recursos digitais como suporte para essas práticas docentes. Portanto, a perspectiva dos multiletramentos proposta pelo grupo de pesquisadores Grupo Nova Londres (1996) enquadra-se na necessidade de a escola contemplar o uso de novas tecnologias ampliando a diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea promovendo o desenvolvimento do letramento digital.

4.3 A instapoesia na perspectiva do letramento digital

Com o advento das tecnologias, a relação do homem com a leitura e a escrita modifica-se. Dessa forma, a imersão na cultura digital traz novas formas de expressão, como, por exemplo, a poesia. Na contemporaneidade, a leitura de poesias tem migrado dos textos impressos para as telas, no ciberespaço, “um ambiente tecnológico, onde as relações se constroem virtualmente” (BELTRÃO; GARCIA, 2021, p. 71) . Logo,

o processo de criação do texto poético é afetado pelo contexto digital e são gerados novos significados, devido às inovações estéticas próprias do ciberespaço, como maior utilização de cores, formas, imagens; inclusão de sons no texto, movimentos, texturas e muitos outros recursos (BELTRÃO; GARCIA, 2021, p. 72)

A poesia digital focalizada nesta pesquisa, a instapoesia, tem ganhado inúmeros adeptos tanto na leitura desses textos quanto na produção. Tais textos não possuem um fim educacional, entretanto a mediação do professor no trabalho com as instapoesias em sala de aula pode além de possibilitar a promoção do letramento literário, fomentar o letramento digital. Então, é necessário considerar o ambiente virtual como um possível espaço para a formação de leitores.

De acordo com Ribeiro (2008, p. 33),

Para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de textos mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor. [...] A um comando do mouse ou do teclado, a tela exhibe um site, um blog, uma página de acesso do e-mail. Dentro de cada um desses ambientes pode haver gêneros diversos de textos, alguns que já existiam antes da invenção do computador, outros que nos parecem novidades.

Assim sendo, percebe-se que o letramento digital engloba desde o manuseio da máquina – computador e todos os seus recursos – até a leitura dos gêneros que estão presentes no ambiente digital. Nesse sentido, realizar a leitura de textos digitais envolve o desenvolvimento da apropriação dos recursos tecnológicos, bem como a ampliação do conhecimento acerca das especificidades de gêneros discursivos neste ambiente.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2011), letramento digital é o alargamento de possibilidades de contato com a escrita e a leitura no ciberespaço. E nesse contato com os gêneros digitais, habilidades, associações e compreensões são desenvolvidas acerca dos conteúdos e informações acessados.

Nas redes sociais, por exemplo, ler e escrever um texto poético requer a exploração de inúmeros recursos tecnológicos. A leitura que o internauta realiza desses textos exige “habilidade de navegação muito desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes” (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Dessa forma, Zacharias (2016, p. 21) afirma que “o letramento digital requer o domínio das ferramentas tecnológicas, bem como das habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”.

A leitura da poesia digital combina inúmeros elementos (imagens, sons, fotografias, desenhos, cores, animação) descentralizando a escrita verbal. Nessa perspectiva, Sant’anna (2009, *apud* BELTRÃO; GARCIA, 2021, p. 96) declara que a poesia no ciberespaço,

aparece misturada com links, imagens, vídeos, ou seja, ela explora todos os recursos da hipermídia, fundindo várias linguagens e signos ao mesmo tempo: e, de repente, a poesia conhece um tipo de circulação surpreendente. Em seus blogs, em seus sites e suas intervenções, os poetas estão demonstrando não só se apoderar das novas técnicas, mas recuperando um terreno perdido. A poesia, boa ou má, está voltando ao cotidiano, demonstrando que é gênero primordial, a fresna por onde respira a mente humana.

Além disso, há a possibilidade de esse leitor interagir com o autor a partir dos comentários, reagir se gostou do texto ou compartilhar esse texto em sua própria rede e com seus seguidores. Verifica-se neste quesito que a relação dialógica bakhtiniana é confirmada a partir dos recursos utilizados na rede que remetem a respostas aos discursos poéticos. Dessa forma,

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude

responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Soares (2002, p. 151) expõe que a escrita digital trouxe mudanças consideráveis na interação entre “o escritor e leitor, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Ademais, as modificações na relação entre escritor e leitor são mais estreitas, já que na rede a interação entre público e leitor se dá de uma forma mais íntima, visto que leitor interage através dos recursos da rede ao texto lido (comenta, compartilha ou curte).

Para Zacharias (2016, p. 23),

O compartilhamento de textos nas redes possibilita a relação e a participação do usuário/leitor com o meio, com seus pares e com os emissores das mensagens. As ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto da participação no qual estão interligados.

A partir da leitura em ambiente digital e do papel do leitor nesse processo, notam-se algumas características do hipertexto. Nessa perspectiva, inúmeras pesquisas acerca da Linguística Textual indicam que o hipertexto não está atrelado apenas à leitura digital, visto que a hipertextualidade é encontrada também em textos impressos.

Koch (2003, p. 61) exemplifica que diversos textos impressos possuem características hipertextuais, como, por exemplo, os textos acadêmicos:

Pensemos, inicialmente, nos textos acadêmicos, povoados de referências, citações, notas de rodapé ou de final de capítulo. Temos aqui um hipertexto, em que as chamadas para as notas ou as referências feitas no corpo do trabalho funcionam como links. O leitor poderá, por exemplo, consultar apenas as que mais lhe interessam ou mesmo não ler nenhuma. Poderá, também, interromper sua leitura a cada chamada e integrar o conteúdo da nota à leitura que está fazendo. [...] A diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso.

O hipertexto “constitui um suporte linguístico hoje utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (KOCH, 2003, p. 63). Tal suporte permite o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos. Nesse sentido, constitui-se como um “processo de leitura/escrita multilinearizado, multissequencial e não determinado”, realizado no ciberespaço” (MARCUSCHI, 1999 *apud* KOCH, 2003, p. 63)

Dessa forma, Kock (2003) apresenta algumas características que têm sido apresentadas para o hipertexto:

- não-linearidade do texto; como característica central;
- voláteis em um suporte virtual;
- a leitura e a escrita não possuem limites definidos;
- fragmentariedade;
- multissemióticos;
- natureza polifônica e intertextual;
- “interatividade”, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real” (KOCH, 2003, p. 64).
- “descentralização” a partir de “um deslocamento infinito de tópicos” (KOCH, 2003, p. 64).

As características elencadas por Koch (2003) confirmam o caráter hipertextual das instapoesias. Nota-se que estas são formadas por recursos multissemióticos e o leitor escolhe os caminhos de leitura a serem seguidos, direcionados pelos links, *hashtags* e comentários, podendo até chegar a outros textos e autores. Consoante Beltrão e Garcia (2021), a partir dos hipertextos há uma emancipação dos leitores, visto que assumem o controle do processo de leitura e algumas vezes da escrita. Nas instapoesias, muitos internautas continuam a escrita nos comentários acerca de suas percepções poéticas da poesia publicada.

Nesse contexto, o trabalho com as instapoesias na sala de aula oportuniza ao aluno tornar-se um leitor de hipertextos digitais, chamado por Xavier (2010, *apud* BELTRÃO; GARCIA 2021, p. 97) e hiperleitor; “na medida em que se conecta à internet e realiza suas leituras na tela, tendo mais acesso aos textos, podendo fazer suas escolhas conforme seus gostos e até tornar-se um escritor”.

A leitura na contemporaneidade sofreu diversas transformações, em razão dos textos impressos deixarem de ser os únicos objetos de leitura. À vista disso, a escola como uma agência de letramento precisa oportunizar a leitura digital nas aulas. Os estudantes muitas vezes imersos em seus *smartphones* realizam diversas leituras na tela e podem nas aulas, através da mediação docente, explorar o universo poético nas redes. Nesse processo, pode-se destacar o protagonismo dos discentes já que

estão imersos nesse processo e muito poderão contribuir nas aulas através da sua experiência como internautas.

De acordo com Moreira (2012), o letramento digital modifica a relação do discente com o ensino e a aprendizagem, bem como o papel do professor que possuía a função exclusiva de transmissão de conhecimentos contidos em obras. Portanto, na era digital,

o papel do docente se direciona não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela hipermídia (MOREIRA, 2012).

Nesse horizonte, Coscarelli e Ribeiro (2011) explicam que é necessário investir na formação do professor de que modo que ele esteja preparado para utilizar a tecnologia em suas aulas. Porém, são grandes os desafios pois muitos docentes não se sentem preparados para tal utilização. Sendo assim, é necessário um incentivo para a utilização das mídias digitais de tal forma que essa prática não seja apenas um atrativo para as aulas, mas uma prática repleta de intencionalidade.

Consoante Zacharias (2016), a navegação em sites e redes sociais são possibilidades para o trabalho escolar acerca da leitura em ambiente digital. Desse modo, a escola propõe uma aproximação da cultura que esse aluno traz para as aulas, tornando-as menos tradicionais e promovendo uma interação maior com os textos digitais tão presentes no cotidiano do estudante.

Portanto,

Os textos impressos deixam de ser os únicos objetos de leitura presentes na escola, quando os alunos podem acessar materiais na internet. [...] A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Esta pesquisa propõe o dialogismo entre a poesia tradicional e a poesia digital. A escassez de propostas que contemplem a leitura impressa articulada à leitura digital é notória nos ambientes escolares. Justifica-se, assim, a proposta elaborada por esta pesquisadora que será apresentada adiante.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz inúmeras referências à cultura digital, assim como as transformações das práticas de linguagem em virtude das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). O documento menciona o engajamento dos jovens na cultura digital e o potencial que as tecnologias digitais possuem para a realização de diversas atividades e práticas escolares.

O componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio na BNCC (BRASIL, 2018, p. 485) orienta uma vivência de experiências relevantes acerca das práticas de linguagem em “diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos”. Ademais, esta proposta dialoga com a orientação da BNCC, já que propõe a leitura de poesias em diferentes mídias.

Zacharias (2016) afirma que há pelo menos dois grandes desafios a serem enfrentados no desenvolvimento do letramento digital. Primeiramente, que a leitura no ambiente digital deve ser desenvolvida considerando não apenas as capacidades cognitivas, mas “sobretudo levando em consideração seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social” (ZACHARIAS, 2016, p. 27). Por outro lado, deve-se estar atento para que a inclusão das tecnologias digitais não se torne artificial.

Nos ambientes digitais é preciso tornar os alunos protagonistas do processo e “criar condições para formas de leituras plurais” (ZACHARIAS, 2016, p. 27). Dessa maneira, permitir que os estudantes tenham a possibilidade de compartilhar conhecimentos, reflexões e experiências acerca das mídias digitais com a intenção de desenvolver o letramento digital.

Destarte, utilizar a tecnologia nas aulas não é apenas levar uma inovação ou um recurso para o ambiente escolar; é também tornar a experiência de leitura e aprendizado dos alunos próximos da sua realidade, visto que os jovens vivem imersos na mídia. Além disso, é proporcionar o desenvolvimento de sua capacidade crítica ao ler um texto em ambiente digital, desenvolvendo a sensibilidade, o conhecimento e tornando-o protagonista em um espaço onde muitas das vezes o protagonismo está na figura do docente.

Assim sendo, as atividades propostas na próxima seção visam ao desenvolvimento da leitura de textos poéticos impressos e digitais buscando a promoção dos letramentos literário e digital. Em um mundo cada vez mais tecnológico, é primordial reconhecer a importância da poesia digital na formação do leitor. Nesse

sentido, a instapoesia possui um grande potencial de alcançar cada vez mais leitores ao universo poético.

5 PROPOSTA DE TRABALHO COM A INSTAPOESIA NO ENSINO MÉDIO:

propostas de atividades, análise e discussão dos dados

Esta seção é composta pela proposta de três atividades de práticas de leitura do gênero poético para estudantes do Ensino Médio, mesclando a poesia tradicional com a instapoesia. Além disso, são apresentadas a análise, a discussão e a contextualização da proposta. As atividades cumprem um dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa que propõe práticas de leitura do gênero poético para estudantes do Ensino Médio, mesclando a poesia tradicional com a instapoesia.

5.1 Contextualização das propostas de leitura de poemas

O letramento literário é um grande desafio na contemporaneidade. Os jovens da geração digital, da leitura instantânea e em telas carecem de desenvolver habilidades de proficiência leitora, a fim de que se transformem em leitores competentes de textos literários. Em se tratando do estudo da literatura no Ensino Médio, as habilidades apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018) realçam a proficiência das práticas digitais de leitura do texto literário, a ampliação dos conhecimentos culturais, do pensamento crítico, da reflexão e sensibilidade.

De acordo com a BNCC (2018, p. 474), a cultura digital

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Diante do exposto, esta proposta didática apresenta uma sequência de atividades a fim de que a poesia tradicional e a instapoesia estabeleçam um diálogo nas aulas de Literatura no Ensino Médio. Tal proposta estrutura-se não apenas na obrigatoriedade de um ensino sistemático e didático, mas na sensibilização para o

aspecto estético, agregador e humanizador da literatura. Nesse sentido, a aproximação do jovem com a cultura digital, valendo-se da instapoesia, é extremamente favorável.

Sendo assim,

o texto literário deixa de ser peça de museu, deixa de se assemelhar a obituário, ou a álbum velho de fotografias para transformar-se em desafio, conquista, em conhecimento significativo, que faz o adolescente compreender melhor o mundo em que vive (CEREJA, 2005, p. 200).

A primeira sequência de atividades sugerida é uma proposta de leitura de poemas de Lopes-Rossi e Renda (2017). Consoante as autoras, a proposta didática

abre os caminhos do leitor, mostrando-lhe a situação de produção e de fruição da poesia, bem como as camadas fonológica, morfológica, sintática, semântica, a criarem efeitos de sentidos diversos. A percepção dos recursos utilizados na criação dos poemas conduz o leitor ao espetáculo da vida, também em sua complexidade, e à riqueza da expressão possível. Reconhecer o trabalho da forma – a forma do sentido – pela qual o poeta seleciona, atribui valores, arranja, reordena as coisas do mundo pode dar oportunidade ao jovem leitor de conhecer, reconhecer, vivenciar e dialogar com a riqueza da linguagem poética (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017, p. 294).

Nessa direção, a proposta de leitura de poemas das autoras baseia-se “em três conjuntos de pressupostos teóricos” (LOPES-ROSSI, RENDA, 2017, p. 289). O primeiro conceito pauta-se na perspectiva do conceito bakhtiniano de gênero discursivo.

A esse respeito, toda e qualquer atividade humana está relacionada à utilização da língua em forma de enunciados concretos, orais ou escritos, inseridos em um contexto da atividade humana. Segundo Bakhtin (2003),

qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Destarte, pode-se afirmar que há uma infinidade de gêneros discursivos, visto que

a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Dessa forma, Bakhtin (2003) expõe que é através dos gêneros do discurso, ou seja, dos enunciados concretos, que podemos refletir a individualidade de quem fala ou escreve, ou seja, seu estilo. Além disso, o gênero discursivo se constitui a partir

de um tema e de sua forma composicional que se materializa linguística e expressivamente. Logo,

o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc (BAKHTIN, 2003, p. 280).

É impossível analisar um gênero discursivo fora de seu contexto, pois este foi produzido por um autor inserido em uma situação social e destinado a alguém em um dado espaço e tempo, visto que contém um horizonte social. Dessa maneira, Volóchinov (2021) afirma que a palavra é um ato bilateral, porque “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINÓV, 2021, p. 205). Além disso, “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 206).

Padilha (2002, *apud* LOPES-ROSSI; RENDA, 2017, p. 291), destaca a necessidade de se considerar “o enunciado poético como um todo, uma unidade em sua singularidade, mas absolutamente localizado em um tempo e em um espaço próprios”. Sendo assim, a autora expõe a necessidade da abordagem discursiva do enunciado poético a partir de suas perspectivas composicionais, sócio-históricas e do estilo do autor e do gênero.

A segunda abordagem na proposta de Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 290) pauta-se na concepção sociocognitiva de leitura,

pela qual a compreensão se constitui a partir de um processo ativo, contínuo, inferencial e estratégico de mobilização de elementos linguísticos presentes na superfície textual, bem como de uma gama de conhecimentos prévios do leitor adquiridos na sua interação com o contexto sócio-histórico.

O desenvolvimento de estudos cognitivos sobre a leitura mostrou que, primeiramente, “a noção de língua que se adota” (MARCUSCHI, 1996, p. 71) é fundamental na teoria da compreensão de textos. Sendo assim, Marcuschi (1996) afirma que a língua vai além das estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. O autor explica que “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes” (MARCUSCHI, 1996, p. 71). Por conseguinte, o significado e o sentido dos textos não podem ser detidos pelas

estruturas linguísticas, pois a língua pode manifestar-se a partir de uma pluralidade de significações.

Marcuschi (1996) expõe que a noção de texto aparece ao lado da noção de língua. O texto é um processo, pois “se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 1996, p. 73). Cabe destacar também que em qualquer situação de língua, o texto será contextualizado num dado momento histórico, situação, crença e ideologia. Além disso, a compreensão está atrelada aos conhecimentos pessoais dos leitores, como explica Marcuschi (1996).

À vista disso, Marcuschi (1996) apresenta a noção de inferência como um último conceito valioso na compreensão de textos. O autor destaca que, em atividades de compreensão, o leitor parte de informações textuais e não-textuais a fim de construir sentidos a partir das inferências:

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de *informações textuais* (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e *informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Nesse sentido, a compreensão de textos vai além da decodificação de palavras e frases. Marcuschi (1996) evidencia que a maioria absoluta dos livros e apostilas escolares volta-se para exercícios de decodificação e identificação de informações explícitas nos textos. As atividades de leitura nesses materiais carecem de determinado desafio ou reflexão crítica. Dessa forma, “a noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitimos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 1996, p. 77).

No tocante à abordagem sociocognitiva de leitura e compreensão, Marcuschi (2008) aborda que a compreensão “não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.230). O autor afirma que atualmente a leitura se insere em um outro contexto teórico a partir de uma perspectiva crítica e sociointerativa. Portanto, “sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de

identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p.233).

Por fim, os terceiros pressupostos utilizados por Lopes-Rossi e Renda (2017) provêm “da perspectiva de transposição didática por meio de sequências didáticas” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 *apud* Lopes-Rossi; Renda 2017). De acordo com Lopes-Rossi e Renda (2017), a sequência didática dos autores orientou o modelo didático organizado acerca do gênero poesia.

A segunda e a terceira proposta de atividades elaborada por esta pesquisadora têm como objetivo promover a leitura de instapoesias nas aulas, tornando o gênero poético mais presente no cotidiano. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2021) já aponta como o gênero poesia não é tão apreciado pelo público leitor; em contrapartida, a pesquisa revelou que surge um grupo de leitores apreciadores da poesia nas redes sociais alavancando vendas e compartilhamento desses textos no ambiente digital. Nesse sentido, cabe destacar também que, cotidianamente, percebo jovens compartilharem instapoesias em seus *stories* no Instagram e comprando livros publicados pelos instapoetas.

Nesse horizonte, a segunda e a terceira proposta, acerca da leitura de instapoesias, pautam-se também nas perspectivas do conceito bakhtiniano de gênero discursivo, do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009) e digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011) e na humanização a partir da literatura (CANDIDO, 2011). A proposta de leitura de poesias e instapoesias contemplará os aspectos de constituição de gênero apresentado por Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional; bem como os aspectos dialógicos e a ideologia presentes nos enunciados.

As propostas deste trabalho acerca da leitura de poesias e instapoesias conduzem os estudantes a desenvolverem o seu letramento literário mediado por ferramentas digitais a partir de um diálogo colaborativo entre a turma e o professor. O objetivo das propostas de atividades é focalizar o gênero discursivo como um instrumento para o desenvolvimento de atividades de leitura, análise linguística e a assimilação das características discursivas do gênero. Logo, tal proposta proporcionará aos estudantes a leitura como prática humanizadora, um direito humano (CANDIDO, 2011); ou seja, além de letrar, humanizar.

5.2 PROPOSTA 1: A leitura de textos poéticos a partir de uma sequência didática para leitura de poemas

Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 301) apresentam quatro procedimentos de leitura de poemas organizados em quadros. A fim de que o professor desenvolva atividades de leitura de poemas, os procedimentos apresentados propiciarão a ampliação das habilidades leitoras dos alunos “até um nível mais complexo, considerando as características ensináveis do gênero”, assim como a fruição e a construção de sentidos.

Nesse sentido, a proposta didática apresentada abaixo é direcionada para turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e o número de aulas de cada procedimento para o desenvolvimento das atividades é sugerido, podendo ser flexível dependendo da turma. As habilidades da BNCC (2018) a serem desenvolvidas na sequência didática são:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

Primeira etapa

QUADRO 1 – Primeiro procedimento de leitura: Ativação e ampliação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>A partir de alguns exemplos de poemas mostrados aos alunos ou lidos pelo professor, fazer algumas perguntas sobre aspectos sociocomunicativos e composicionais do poema, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem se lembra de ter lido um poema? • Quem gosta de ler poemas? Por quê? • O que vocês se lembram de características de poemas? • Quem escreve poema? • Que temas podem ser abordados num poema? • Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas (condições de produção, de circulação, de recepção, temática, propósito comunicativo, estilo) e composicionais do poema, como gênero discursivo. • Dentre os aspectos estruturais do gênero discursivo poema, pelo menos alguns devem ser lembrados nesse momento de conversa inicial, como a organização do poema: <ul style="list-style-type: none"> - em estrofes, com versos com métrica e rimas; - em versos brancos (livres) – sem métrica, sem rimas, sem estrofes; - como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas; - de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto ou cinético. <p>A linguagem do poema se utiliza de vários recursos expressivos, que provocam efeitos de sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As principais funções (finalidades, propósitos da literatura) dos poemas podem ser comentados: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse. • As Matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do Saesp (SÃO PAULO, 2009) não contemplam habilidades de leitura para identificação de todas essas características; focalizam apenas a habilidade de “Identificação da finalidade do texto”. Registre-se que as perguntas propostas neste procedimento vão além das solicitadas pelas avaliações institucionais.

Fonte: Lopes-Rossi e Renda, 2017.

Consoante Lopes-Rossi e Renda (2017), a primeira etapa da sequência didática para a leitura de poemas deverá ser realizada uma única vez com a turma. No momento dessa etapa, aos alunos serão apresentados poemas a fim de que realizem várias leituras. A partir da oralidade, o professor vai buscando ativar e ampliar os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como a ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca do gênero poético. Sugere-se que tal etapa seja realizada em uma hora-aula.

Orientações:

Na primeira etapa, primeiramente, o professor promoverá um diálogo com a turma sobre poesia. Assim, os alunos vão expondo seus conhecimentos acerca do gênero, bem como suas experiências enquanto leitores ou não de poesias. Após, o

professor propõe à turma a leitura de diversos instapoemas no Instagram de João Deordelein - @akapoeta. O docente poderá utilizar, de acordo com o seu contexto, a leitura na rede social. Dessa forma, caberá realizar a projeção desses poemas para os alunos ou, em duplas, os alunos entrarem na conta dos instapoetas com seus smartphones e realizarem a leitura. Outra sugestão seria utilizar o laboratório de informática, caso a escola possua, para realizar a leitura dos textos.

ATIVIDADES ORAIS

Duração: 1 aula

- 1) Realizar a leitura de diversos instapoemas no perfil do instapoeta João Deoderlein, @akapoeta.

- 2) Solicitar à turma que indique as características multimodais da instapoesia que eles observaram (formato, extensão, versos livres, animações, músicas, imagens, entre outros).

- 3) Observar os temas que aparecem recorrentemente na poesia de @akapoeta: temas relacionados a sentimentos (amor, paixão, desilusão amorosa, ansiedade, entre outros).

- 4) Solicitar também aos alunos que observem a função dos poemas nas redes sociais, quais sejam evasão no tempo e espaço e catarse.

Análise de dados:

A primeira etapa desta proposta visa a um alargamento das possibilidades de contato dos alunos com o texto poético no ambiente digital, em específico, nas redes sociais (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2011). Nas atividades 1 e 2, por exemplo, os estudantes terão a oportunidade de explorar o ambiente digital na escola, escolhendo caminhos de leitura a serem seguidos, interagindo com os textos, links e comentários, configurando assim, o caráter hipertextual das instapoesias (KOCH, 2003). Além disso, o contato com a multimodalidade proporcionará aos alunos a leitura de instapoesias compostas por imagens, vídeos, sons, cores, ícones e animações

(OLIVEIRA; DIAS, 2016), como também com o nível gráfico do instapoema acerca dos elementos textuais e visuais que os compõem (D'ONOFRIO, 2007).

A partir das inúmeras temáticas desenvolvidas nos textos de @akapoeta, a leitura confirmará a humanização que a literatura proporciona a partir do “afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres” (CANDIDO, 2011, p. 182). Logo, nas atividades 3 e 4, os alunos terão a oportunidade de ler as instapoesias identificando-se com determinadas temáticas, compartilhando sentimentos, ao passo que uma perspectiva de trabalho com textos multimodais se insere no ambiente escolar; tornando a experiência de leitura do aluno próxima da sua realidade (CANI; COSCARELLI, 2016).

Segunda etapa

QUADRO 2 – Segundo procedimento de leitura: leitura completa (silenciosa e em voz alta) de poemas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que os alunos leiam, silenciosamente, um poema selecionado. • Na sequência, ler em voz alta o poema, explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema. • Pedir aos alunos que quiserem que façam sua leitura do poema em voz alta. • Conversar sobre as primeiras impressões a respeito do poema, sobre sentidos que os alunos construíram a partir dessas primeiras leituras, sobre os versos de que mais gostaram. 	<p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição, para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que, sozinho ou na leitura silenciosa, ele pode não ter percebido: rimas, ritmo, musicalidade.</p> <p>Abrir o diálogo sobre o poema lido pode ajudar aqueles que acham que não o compreenderam bem. Alguns comentários do professor e as primeiras impressões dos alunos já dão um encaminhamento inicial para a leitura detalhada, a ser desenvolvida no terceiro procedimento de leitura.</p>

Fonte: Lopes-Rossi e Renda, 2017.

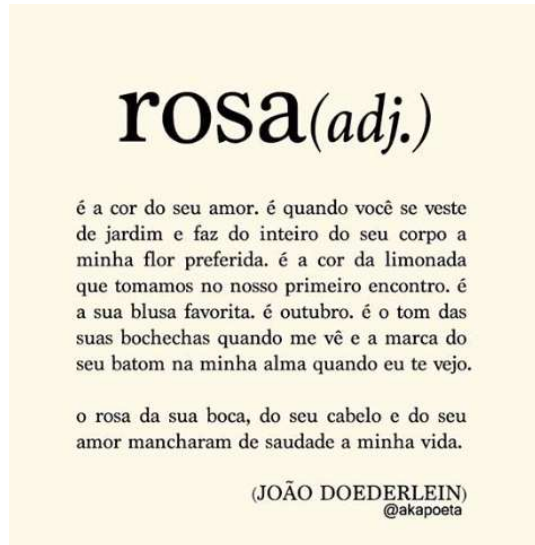
Orientações:

Na segunda etapa, os alunos realizarão a leitura de dois textos e posteriormente, atividades orais acerca dos poemas.

Texto I:

Rosa, de @akapoeta:

FIGURA 27 – Instapoema de @akapoeta



Fonte: Instagram de @akapoeta. Acesso em: 29 out. 2022.

Texto II:

Rosa de Hiroshima, de Vinicius de Moraes:

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças

Mudas telepáticas

Pensem nas meninas

Cegas inexatas

Pensem nas mulheres

Rotas alteradas

Pensem nas feridas

Como rosas cálidas

Mas oh não se esqueçam

Da rosa da rosa

Da rosa de Hiroshima

A rosa hereditária

A rosa radioativa

Estúpida e inválida

A rosa com cirrose

A antirrosa atômica

Sem cor sem perfume

Sem rosa sem nada.

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/rosa-de-hiroshima/>. Acesso em: 19 out. 2022.

ATIVIDADES ORAIS

Duração: 2 aulas

Nesta etapa, será realizada a leitura dos poemas de @akapoeta e Vinicius de Moraes a partir das seguintes estratégias:

- 1) Para o primeiro contato com o texto, convidar os alunos a lerem o poema silenciosamente.
- 2) O professor realizará a leitura explorando recursos expressivos e sonoros para que os alunos possam começar a construir os sentidos dos poemas.
- 3) Convidar alguns alunos que leiam para os colegas os poemas.
- 4) Realizar na lousa um *brainstorm* acerca da palavra “rosa”.
- 5) Perguntar à turma se alguém conhece o fato marcante acontecido em Hiroshima e explicá-lo brevemente.
- 6) Em 2022, o bombardeio em Hiroshima completou 77 anos. Realizar a leitura de um texto informativo acerca do acontecimento no site da CNN Brasil: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/hiroshima-77-anos-do-bombardeio-que-matou-mais-de-70-mil-pessoas/>. Acesso em 29 out. 2022.
- 7) Assistir a um vídeo no *YouTube* com cenas da tragédia em Hiroshima e com a música “Rosa de Hiroshima”, interpretada por Ney Matogrosso.
- 8) Dialogar com a turma sobre as impressões que tiveram durante a leitura dos poemas: os versos que mais chamaram a atenção, aqueles que mais gostaram ou que os deixaram intrigados).

FIGURA 28 – Vídeo produzido pela Discovery Channel



A Rosa de Hiroshima

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=j11OYO0abGo>. Acesso em 30 out. 2022.

Análise de dados:

A segunda etapa focaliza a leitura de um poema impresso e de um poema digital para a realização de atividades orais com o objetivo de dialogar acerca dos textos, bem como ampliar a expressividade dos estudantes. Potencializar a leitura de textos impressos e digitais nas práticas escolares faz-se necessário a fim de que a escola não exclua um ou outro, mas explorando o potencial de cada um dos universos (ZACHARIAS, 2016). Ademais, a possibilidade de trabalho com poesias nesta etapa não se concentra na utilização do gênero poético a fim de servir apenas como um suporte para a análise gramatical.

As atividades de 1 a 8 propõem práticas de letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009) a partir da leitura de textos poéticos associados a outras manifestações artísticas e outros meios de comunicação de massa: vídeo, música e reportagem. Dessa maneira, a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, criativo e inovador ressignifica o trabalho com textos poéticos nas aulas.

Terceira etapa

QUADRO 3 - Terceiro procedimento de leitura: leitura detalhada de certas partes do poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>Propor exercícios a serem feitos oralmente ou por escrito, enfocando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido(s) que pode(m) ser atribuído(s) a determinado(s) verso(s) ou estrofe(s). Em outras palavras, o que é possível entender do verso..., ou da estrofe... • O tema do poema, que pode estar expresso no título ou não. • A pessoa em que o eu-lírico está – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa e as palavras ou expressões do poema que indicam isso. • O sentimento expresso ou reforçado pelo eu-lírico, de forma geral, no poema ou ao utilizar-se de determinadas palavras ou recursos. • Os principais recursos utilizados no poema para causar efeitos de sentido, com o cuidado de não exagerar no número de perguntas, apenas visando ao que for mais expressivo em cada poema. Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos: <ul style="list-style-type: none"> - sonoros ou rítmicos - de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos - ortográficos ou morfossintáticos - de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.) - semânticos expressivos (antítese, paradoxo, personificação, metáfora, metonímia) - de uso de palavras ou expressões - visuais ou grafotipográficos - de humor, ironia, paródia, piada - de variação linguística - de rompimento com normas (licença poética) <ul style="list-style-type: none"> - de onomatopeias - de intertextualidade - de metalinguagem - de trocadilho - de adivinha - de enigma - de trava-línguas • No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o conflito da narrativa. • Se houver palavras desconhecidas que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar sobre o que significa a palavra ..., no verso... 	<p>Pretende-se que o leitor consiga expressar, com suas palavras, alguns sentidos possíveis para versos e estrofes do poema.</p> <p>Aspira-se, ainda, a que o leitor perceba alguns recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética.</p> <p>Explorando o que é sugerido na coluna ao lado, a atividade de leitura poderá mobilizar todas as habilidades de leitura cobradas na Prova Brasil e no SARESP que são aplicáveis a poemas. Certamente, não se pode focar todas as habilidades em um único poema. Esse conhecimento amplo se consegue a partir da leitura de muitos poemas. Ressalta-se que os descritores de habilidades de leitura das Matrizes de Referência dessas provas não são tão detalhados com relação aos recursos expressivos do gênero discursivo poema quanto o que se propõe na lista ao lado.</p>

Fonte: Lopes-Rossi e Renda, 2017.

Orientações:

Na terceira etapa, os alunos realizarão exercícios orais e escritos acerca dos textos.

ATIVIDADES ORAIS

Duração: 1 aula

- 1) Releitura do instapoema de @akapoeta e do poema Rosa de Hiroshima, de Vinicius de Moraes.

- 2) Ler com a turma o verbete “rosa” no dicionário e observar quais sentidos no dicionário aproximam-se dos sentidos explorados no texto de @akapoeta.
- São eles: “Tom rosado das faces”. “Tom vermelho bem claro”. “Da cor original da rosa”. “Sentimento de bem-estar”. Dicionário Michaelis on-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/rosa>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- 3) O instapoema de @akapoeta tem a forma de verbete. Como podemos comprovar essa afirmação?
- Comprova-se a partir da entrada da palavra, a classe gramatical entre parênteses e as definições acerca da palavra presentes no poema.
- 4) O instapoeta define “rosa” a partir de diversas frases. Ler cada uma das definições e seus possíveis sentidos; tais como:
- “é a cor do seu amor”: metáfora para definir a alegria, o bem-estar, a felicidade acerca do relacionamento amoroso.
- “é quando você se veste de jardim”: a cor rosa que a amada utiliza em suas roupas.
- “é a cor da limonada”: a limonada rosa que saboreou no primeiro encontro.
- “é outubro”: refere-se à campanha “outubro rosa” realizada no Brasil e no exterior a fim de promover a conscientização e prevenção precoce do câncer de mama.
- “é o tom das suas bochechas”: a timidez que a pessoa sente ao se encontrar com o amado.
- “a marca do seu batom na minha alma quando eu te vejo”: refere-se não à marca física do batom, mas à sensação de bem-estar que a visão da amada proporciona.
- 5) Relacione o título do poema de Vinicius de Moraes, “Rosa de Hiroshima”, com a imagem abaixo:

FIGURA 29 – Imagem da explosão da bomba de Hiroshima



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/573434965024689582/>. Acesso em 30 out. 2022.

• Espera-se que os alunos indiquem chamada de “rosa” em referência ao formato da fumaça da bomba que ficou no céu da cidade de Hiroshima.

6) Após a leitura do verbete rosa no dicionário e o verbete poético de @akapoeta, há algum sentido parecido no poema de Vinicius, ao mencionar a “rosa”?

Possivelmente, os alunos indicarão que não, pois no poema de Vinicius de Moraes “rosa” está associado à destruição numa perspectiva totalmente negativa.

ATIVIDADES ESCRITAS

Duração: 2 aulas

1) No instapoema, de @akapoeta, a definição de rosa acontece na forma de verbete. Explique como você entendeu as imagens poéticas construídas pelo eu-lírico em:

- a) “é a cor do seu amor”:
- b) “é quando você se veste de jardim”:
- c) “é outubro”:
- d) “é o tom das suas bochechas quando me vê”:
- e) “é a marca do seu batom na minha alma quando te vejo”:

- As possibilidades seriam:

a) “é a cor do seu amor”: metáfora para definir a alegria, o bem-estar, a felicidade acerca do relacionamento amoroso.

b) “é quando você se veste de jardim”: a cor rosa que a amada utiliza em suas roupas. A beleza que o eu-lírico vê na amada quando ela está de rosa.

c) “é outubro”: refere-se à campanha “outubro rosa” realizada no Brasil e no exterior a fim de promover a conscientização e prevenção precoce do câncer de mama.

d) “é o tom das suas bochechas”: a timidez que a pessoa sente ao se encontrar com o amado.

e) “a marca do seu batom na minha alma quando eu te vejo”: refere-se não à marca física do batom, mas à sensação de bem-estar que a visão da amada proporciona.

2) Você assistiu ao vídeo e viu imagens acerca da bomba de Hiroshima. Explique os sentidos criados na associação da bomba a uma rosa.

- A referência da bomba atômica a uma rosa deve-se ao formato da fumaça da bomba no céu de Hiroshima, já que a fumaça da explosão ficou no formato de uma rosa.

3) Explique a diferença entre a imagem da rosa no texto de @akapoeta e de Vinicius de Moraes.

- As respostas esperadas são: a rosa no texto de @akapoeta tem um sentido positivo (amor, beleza, paixão); já no texto de Vinicius, rosa tem um sentido negativo (bomba atômica, morte, dor e destruição).

4) No poema de @akapoeta , a palavra “rosa” é um adjetivo. No poema de Vinicius de Moraes “rosa” é também, morfologicamente, classificada como adjetivo? Justifique.

- É substantivo porque nomeia a bomba atômica.

5) A sinestesia caracteriza-se pela mistura de sensações. Explique a presença desse recurso expressivo no verso 8 do poema “Rosa De Hiroshima”, de Vinicius de Moraes.

- Espera-se que o aluno perceba que as “feridas como rosas cálidas” são feridas que ardem e queimam. Há uma associação entre a representação visual e olfativa da rosa à temperatura ardente percebida pelo tato “cálidas”.

6) A aliteração é uma figura de som que consiste na repetição de sons consonantais. Indique o verso em que aparece essa figura e explique o efeito presente nele.

- Trata-se do verso 15. A aliteração do fonema /r/ e do fonema /z/ é evidente em “rosa com cirrose”. A aliteração nos versos relaciona-se à “Rosa” (vida e beleza que nela há); como também à “ciRRose” que se representa a doença, a morte e a explosão da bomba.

7) Sabendo que exortação é um conselho ou uma advertência do eu lírico, note que o poeta traz algumas exortações no início do poema “Rosa de Hiroshima”. Explique os sentidos delas.

a) “Pensem nas crianças

Mudas telepáticas”

b) “Pensem nas meninas

Cegas inexatas”

c) “Pensem nas mulheres

Rotas alteradas”

d) “Pensem nas feridas

Como rosas cálidas”

- Os sentidos possíveis são:

a) “Pensem nas crianças / Mudas telepáticas”: Refere-se às crianças que ficaram mudas de tanta dor, mesmo sem expressar essa dor e sofrimento, como por telepatia.

b) “Pensem nas meninas / Cegas inexatas”: Refere-se às meninas que ficaram cegas e conseqüentemente inexatas (sem a integridade, não mais inteiras).

c) “Pensem nas mulheres / Rotas alteradas”: Refere-se às mulheres alteradas em virtude da radiação.

d) “Pensem nas feridas / Como rosas cálidas”: Refere-se às feridas causadas pelas queimaduras e que se tornam “cálidas”, quentes.

8) O que você entende das expressões “a rosa radioativa” e a “rosa hereditária”?

- Possivelmente, os alunos dirão que a rosa radioativa refere-se a radioatividade que a bomba de Hiroshima transmitiu e que é hereditária, pois foi transmitida para gerações futuras.

9) No verso “A anti-rosa atômica” qual é o sentido do prefixo “anti”. Explique a imagem construída acerca do verso.

- Os estudantes, certamente, explicarão que o prefixo “anti” tem valor de ausência, pois foi utilizado para indicar que a rosa de Hiroshima representa morte e destruição. Tal “rosa” não possui cor, perfume, nada.

Análise de dados:

A terceira etapa da sequência didática propiciará aos estudantes a análise dos textos acerca de alguns elementos estruturais do poema, propostos por D’Onofrio (2007): nível gráfico, nível fônico, nível lexical e nível semântico. Nas atividades orais, os alunos irão explorar o nível gráfico (na relação do título do poema com o conteúdo, a observação da divisão das estrofes e outros elementos visuais presentes); bem como o nível semântico a fim de captarem a significação do termo rosa nos poemas. Nas atividades escritas, nota-se a abordagem do nível fônico (identificação dos elementos sonoros no texto de Vinicius de Moraes, ritmo, rima, aliterações etc); do nível semântico a partir das figuras de sentido observadas nos textos e o nível lexical a partir das repetições que a estrutura dos textos apresentam.

Por conseguinte, a proposta de trabalho apresentada nesta etapa direciona os estudantes à compreensão, ressignificação e apropriação de sentidos dos textos acerca dos elementos estruturais do poema (D’ONOFRIO, 2007); vislumbrando assim o desenvolvimento do letramento literário. Logo, os aspectos estruturais desenvolvidos nesta etapa possuem uma intencionalidade ao promover uma reflexão na leitura dos textos literários acerca dos aspectos linguísticos presentes neles (AMORIM *et al*, 2002).

Quarta etapa

QUADRO 4 - Quarto procedimento de leitura: apreciação crítica do poema e percepção de suas relações dialógicas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>Estabelecer um diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A opinião do aluno a respeito da maneira como o autor enfocou o tema (interessante, emocionante, engraçada, diferente...). • Se o poema fez o aluno pensar em aspectos do tema antes ignorados por ele. Quais? • Se aquele poema se relaciona com algum aspecto, assunto, polêmica do contexto sócio-histórico atual. • Se aquele poema inspira os alunos a alguma produção artística ou lúdica. (Não necessariamente todos os poemas precisam fazê-lo.) 	<p>Pretende-se a apreciação crítica do aluno sobre aspectos estéticos e emocionais do poema e a percepção de suas relações dialógicas.</p> <p>Nesse nível de apreciação pessoal, não se espera que todos os alunos concordem ou cheguem às mesmas conclusões; importa que consigam expor seus pontos de vista. A diversidade de opiniões é esperada.</p> <p>Não há descritores da Prova Brasil ou do Saesp referentes a esse nível de leitura crítica.</p>

Fonte: Lopes-Rossi e Renda, 2017.

Orientações:

Nesta etapa, Lopes- Rossi e Renda (2017) sugerem estratégias voltadas para a reflexão e a criticidade na leitura de poemas. Sendo assim, são propostas algumas atividades orais a fim de que os alunos realizem após as três etapas de leitura dos poemas.

ATIVIDADES ORAIS

Duração: 1 aula

- 1) Formar uma roda de conversa no pátio da escola, se for possível. Caso não seja, realizar em sala de aula.
- 2) Solicitar aos alunos que manifestem a opinião acerca das poesias; o que mais chamou a atenção nos textos, o que gostaram ou não.
- 3) Para finalizar, o/a professor/a, fará uma comparação com a turma acerca dos textos lidos e os aspectos presentes em cada um deles, bem como as funções social, cultural e estética presentes nos poemas.
 - Como função estética, destaca-se o despertar do prazer estético a fim de que o leitor experimente diversos sentimentos em contato com o texto. Já a função cultural trata-se da apresentação, por meio da literatura, de características ligadas à organização

cultural e à identidade de um grupo social. Por fim, a função social refere-se a textos literários os quais são ferramentas de análise de um contexto social, denunciando situações de marginalização e promovendo reflexões sobre a organização da sociedade.

Análise de dados:

A última etapa da sequência didática focaliza a apreciação crítica dos poemas e suas relações dialógicas. Segundo Bakhtin (2003), os enunciados introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. Desse modo, ao manifestarem a opinião acerca dos poemas trabalhados na sequência didática, os estudantes terão atitudes responsivas acerca das leituras, tendo em vista que um tom valorativo ideológico está sendo transmitido pelos enunciados. As atividades possibilitarão o encontro entre a poesia e o leitor a partir de uma experiência mais íntima (ALVES, 2002).

5.3 PROPOSTA 2: O período literário nas aulas de literatura e a leitura de instapoemas

Um dos problemas no ensino da literatura é a ênfase dada na trajetória das escolas literárias, data de publicação dos livros e dos autores, excluindo a perspectiva crítica na promoção da leitura, por exemplo. Contudo, a compreensão do contexto sócio-histórico-cultural é de suma importância, visto que pode nos levar a percepção de como a sociedade “buscou descrever sua existência registrar sua cultura, (re) elaborar suas ansiedades, confessar suas expectativas, discutir seus dilemas etc” (AMORIM *et al*, 2022, p. 22).

Diante disso, esta segunda proposta de trabalho visa à leitura de instapoemas que dialogam com os períodos literários que serão trabalhados nas turmas: Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo entre outros. Nessa perspectiva, trazer a leitura de instapoemas para uma introdução dessas aulas poderá propiciar um alargamento das percepções dos estudantes sobre um período literário, excluindo a limitação de decoreba de datas e obras que predominam nas salas de aulas. Dessa forma, há um protagonismo maior na percepção dos alunos a partir das características principais

que cada período literário apresentou em uma determinada época e que tal temática não se esgotou no tempo. Além disso, os estudantes terão um contato com o universo poético nas redes tão próximos de sua cultura digital.

Portanto, utilizar um instapoema contemporâneo e nele reconhecer as marcas de um outro tempo – a partir de algumas características presentes nos períodos literários – propiciará aos alunos uma dimensão de que textos de diferentes tempos dialogam em relação ao tema. Nesse horizonte, o dialogismo entre um estilo literário e a leitura dos instapoemas relaciona-se com a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003), já que um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados. Logo, “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 316).

Sendo assim, a proposta didática apresentada abaixo é direcionada para turmas do Ensino Médio (1º ao 3º ano), podendo ser flexível dependendo da turma e da sua especificidade.

As habilidades da BNCC (2018) a serem desenvolvidas na proposta são:
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

Orientações:

Primeiramente, antes de apresentar as características de um determinado período literário, o professor apresenta à turma um instapoema previamente selecionado por ele e propõe que os alunos exponham suas percepções acerca do texto.

A proposta sugerida por esta pesquisadora pode ser adaptada a qualquer período literário, desde que o instapoema selecionado para tal relacione-se com algumas perspectivas ou características presentes no período que será trabalhado com os estudantes. Seguem abaixo dois exemplos, um acerca do período literário árcade e outra proposta para a introdução do período realista.

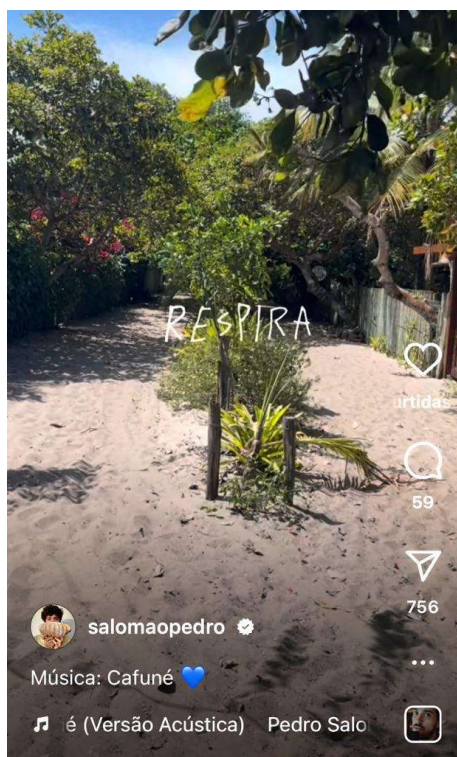
1. Para introduzir o período literário árcade

Duração: 2 aulas

Sugestão:

- Instagram: @salomaopedro
- Instapoema: Cafuné

IMAGEM 30 – Perfil @salomaopedro



Fonte: <https://www.instagram.com/salomaopedro/>. Acesso em: 19 mai. 2023.

1.1 Leitura do instapoema “Cafuné”. O professor poderá fazer a projeção da tela aos alunos ou os estudantes utilizarão seus smartphones para a leitura.

1.2 Posteriormente, os alunos são questionados a identificarem oralmente:

- o tema do instapoema e a relação entre o texto verbal e as imagens;
- o desejo expresso pelo eu lírico no instapoema;
- a evasão que as imagens do instapoema sugerem.

- 1.3 Abre-se um espaço para as considerações da turma e o docente propõe que divididos em pequenos grupos, duplas ou trios, os alunos pesquisem em suas redes sociais instapoemas que abordem perspectiva semelhante: evasão para a natureza e afastamento do caos urbano.
- 1.4 Posteriormente, os alunos fazem a apresentação do instapoema justificando a escolha.
- 1.5 Após esse momento, o professor contextualiza brevemente o estilo literário árcade à turma. Tal contextualização poderá contemplar a data, o período histórico que se relaciona o estilo, bem como as principais características. Tais dados podem ser expostos no quadro a fim de que os alunos relacionem o desejo de evasão expresso pelo contexto árcade nas leituras dos instapoemas analisados na aula. Dessa forma, os alunos perceberão que textos contemporâneos podem traduzir um desejo expresso pelos árcades no século XVIII.

2. Para introduzir o período literário realista

Duração: 2 aulas

Sugestão:

- Instagram: @saulo_pessato
- Instapoema: Papelão na calçada

IMAGEM 31 – Perfil @saulo_pessato



Papelão na calçada

O Sol reclama
o mendigo desperta, parte,
não arruma a cama

Saulo Pessato



2.1 Leitura do instapoema “Papelão na calçada”. O professor poderá fazer a projeção da tela ou os estudantes utilizarão seus smartphones para a leitura.

2.2 Posteriormente, os alunos são questionados a identificarem oralmente:

- o tema do instapoema;
- as imagens poéticas construídas acerca do Sol, do mendigo e seu papelão;
- a crítica social presente no instapoema.

2.3 Abre-se um espaço para as considerações da turma e o docente propõe que divididos em pequenos grupos, duplas ou trios, os alunos pesquisem em suas redes sociais instapoemas que abordem perspectiva semelhante: a crítica social.

2.4 Posteriormente, os alunos fazem a apresentação do instapoema justificando a escolha.

2.5 Após esse momento, o professor contextualiza brevemente o estilo literário realista à turma. Tal contextualização poderá contemplar a data, o período histórico em que se relaciona o estilo, bem como as principais características, focalizando que o realismo desconstrói a atmosfera idealizadora do romantismo. Tais dados podem ser expostos no quadro a fim de que os alunos relacionem a crítica social presente em cada instapoema pesquisado.

Análise de dados:

A leitura de instapoesias nas aulas de literatura como mote para a introdução de determinados períodos literários promoverá uma aproximação da cultura digital dos alunos no ambiente escolar. A BNCC (2018) destaca a proficiência das práticas digitais de leitura na ampliação de conhecimentos e no desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes. Dessa maneira, o desenvolvimento do letramento digital amplia o contato do estudante com a leitura no ciberespaço (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011).

Além disso, a prática estará aliada ao desenvolvimento do letramento literário a partir da apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos proposta por Paulino e Cosson (2009). As atividades propostas abordam o nível estrutural semântico (D'ONOFRIO, 2007) a partir da identificação das figuras de sentido presentes no texto, além disso a leitura crítica (AMORIM et al, 2002) e multimodal sistematizando determinados aspectos, tais como: os efeitos de sentido que os

recursos semióticos criam, os arranjos visuais e verbais presentes nas instapoesias (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013 *apud* CANI; COSCARELLI, 2016).

Assim sendo, a proposta 2 abrange uma perspectiva renovadora para o trabalho com os estilos literários no Ensino Médio. De forma que observar marcas de um estilo de outro século em textos contemporâneos digitais alarga as possibilidades de acolher novas formas de expressão daquelas consagradas no ensino de literatura (ZILBERMAN, 2012).

5.4 PROPOSTA 3: Proposta de leitura de poemas e instapoemas a partir de um *planner* poético

Esta terceira proposta visa a um planejamento de leitura de poemas e instapoemas nas aulas de literatura ou língua portuguesa, ou seja, planejar a leitura e o compartilhamento da compreensão dos textos poéticos que serão propostos como um desafio de leitura. Nesse horizonte, Marcuschi (1996) afirma que a maior parte das atividades de leitura fica voltada para decodificação dos textos e o desafio e a criticidade ficam em segundo plano ou são renegados. Entretanto, esta proposta contempla uma construção de sentidos a partir da leitura de textos poéticos em uma atividade colaborativa.

A proposta contempla a construção de um calendário que será confeccionado pela turma com a mediação do professor. A cada mês, um desafio de leitura é proposto à turma a partir de algumas temáticas que podem ser sugeridas por eles. A sugestão que apresentarei abaixo é apenas um exemplo para a construção do calendário, pois nesta atividade o importante é buscar dos alunos quais temáticas gostariam de ler em textos poéticos.

As habilidades da BNCC (2018) a serem desenvolvidas na proposta são:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists

comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

QUADRO 5 – *Planner* poético

PLANNER POÉTICO		
MARÇO AMIZADE	ABRIL AMOR	MAIO DOR
JUNHO ESPERANÇA	JULHO SAUDADE	AGOSTO CRÍTICA SOCIAL
SETEMBRO NACIONALISMO	OUTUBRO METALINGUAGEM	NOVEMBRO SENTIDO DA VIDA

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a construção do *planner*, o docente planejará com a turma as seguintes ações:

1. Pesquisa de poemas tradicionais e instapoemas contemplando a temática do mês

A pesquisa poderá ser proposta no início de cada mês. Os alunos terão as semanas seguintes para escolher o poema ou instapoema dentro da temática que foi proposta no desafio. O professor pode sinalizar que a vertente de poesia que poderão pesquisar: tradicional ou uma poesia digital.

2. Organização dos alunos para o cumprimento do desafio

O docente poderá organizar a turma em pequenos grupos, em duplas, trios ou individualmente para realizar o desafio. É interessante variar a perspectiva de leitura

a cada mês, a fim de que tenham a oportunidade também de ler e compartilhar coletivamente os sentidos construídos na leitura.

3. Organização da apresentação dos textos

É importante registrar no *planner* a data em que os poemas serão apresentados à turma a fim de que os alunos se organizem para a atividade. A depender do número de alunos na turma, o professor separa em seu planejamento de 1 a 2 aulas por mês para a realização dessa atividade.

4. Preparação para a apresentação

O professor deverá orientar os alunos na organização dessa proposta de trabalho bem como a apresentação ocorrerá. No dia combinado, os alunos seguirão os seguintes passos:

- Leitura expressiva do poema ou instapoema;
- Uma breve explicação da compreensão do texto pelos alunos;
- Caso seja um instapoema multissemiótico com imagens e movimentos é importante ter um recurso de projeção a fim de que a turma tenha acesso a esse texto digital;
- A apresentação poderá ocorrer na sala de aula mudando a disposição das carteiras, construindo um semicírculo, por exemplo. Se houver a possibilidade de explorar outros espaços seria interessante também (pátio, biblioteca, auditório etc.).
- É importante salientar que neste dia o protagonismo é da turma e da poesia na aula. O professor neste processo será um mediador fazendo algumas considerações que julgar necessário.
- Uma antologia poética poderá ser construída a partir das poesias que foram apresentadas. Esses textos poderão ser disponibilizados na biblioteca ou sala de leitura da escola.

Análise de dados:

A atividade proposta poderá fomentar o gosto pelo poético nos alunos. A percepção do professor nesse processo é de suma importância para que novos

horizontes sejam explorados com a turma. Propor que os alunos apresentem esses textos em saraus, reuniões de pais, aberturas de eventos, entre outros oportunizarão a novas pessoas um adentrar no universo poético. É necessário que o professor vá tecendo orientações quanto à postura, voz, entonação e o os alunos vão conquistando uma progressão e avanço de suas performances ao longo do ano, tornando-se mais seguros nesse processo.

Propor a leitura de textos poéticos nas aulas confirma a humanização proposta por Candido (2011). Sendo a literatura um direito humano, o contato com a poesia é um direito do aluno assim como um processo que faz parte da humanização e sensibilização em que tanto precisamos no mundo atual. A partir desse desafio poético, os jovens terão a oportunidade de vivenciar as experiências e os sentimentos expressos pelos poetas, mas que se conectam com a sua vida, seus sentimentos e experiências. Além disso, o trabalho oportunizará a socialização dos sentimentos e das experiências de leitura (VIGOTSKI, 2001).

CONCLUSÃO

Considerando a dificuldade que os alunos relatam em compreender textos poéticos, a pouca prática de leitura do gênero poesia nas aulas, bem como a escassez de materiais para o trabalho com literatura e mídias digitais; o presente trabalho teve como objetivo geral propor a construção de um diálogo entre a poesia tradicional e a instapoesia nas aulas de literatura, a fim de contribuir com a formação da competência leitora literária dos estudantes do Ensino Médio.

Para a construção desse diálogo, faz-se necessário reafirmar o poder de humanização da literatura, constituindo um direito de todos os seres humanos (CANDIDO, 2011). Para tanto, foi apresentado também um panorama do cenário da literatura bem como a importância da poesia na promoção dos letramentos. Dessa forma, foi possível perceber lacunas na formação de leitores nas aulas, em específico de leitores de poesia.

O primeiro objetivo específico foi *apresentar a instapoesia como uma vertente da produção poética em meio digital*. A fim de alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa acerca da literatura eletrônica. Para Flores (2021), a literatura eletrônica é uma arte focalizada na escrita potencializada pela expressividade da mídia digital. Além disso, Flores (2021) explica que há três gerações na literatura eletrônica, sendo a terceira geração composta por textos literários criados e divulgados em plataformas como *Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat*, entre outros.

Nesse horizonte, a instapoesia configura-se com uma vertente poética no meio digital, visto que os instapoetas publicam diariamente seus textos no Instagram e outras redes sociais explorando todo o potencial multimodal - imagens, cores, sons, vídeos, animações e ícones (OLIVEIRA; DIAS, 2016) - de maneira a impactar a recepção desses textos. Ademais, as atividades propostas na pesquisa direcionam também a percepção dos alunos nessa vertente da poesia em meio digital, assim como as suas especificidades e potencialidade nas redes sociais.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi *comparar a instapoesia com poesias tradicionais em seus aspectos estruturais, expressivos e estilísticos*. Este objetivo foi alcançado através do estudo da origem da poesia, suas transformações ao longo do tempo e seus aspectos estruturais (D'ONOFRIO, 2007). Além disso, a abordagem das características da poesia no *feed* do *Instagram* demarcam as diferenças existentes desse gênero em sua forma tradicional e digital. As atividades

propostas abordam esse comparativo, já que em algumas propostas os alunos irão realizar atividades de leitura com poesias tradicionais e digitais.

O terceiro objetivo específico foi propor práticas de leitura do gênero poético para estudantes do Ensino Médio, mesclando a poesia tradicional com as instapoesias. Tal objetivo foi alcançado a partir das três propostas de atividades de leitura de poemas que correlacionam poesias tradicionais e instapoesias explorando seus aspectos composicionais, sua temática e estilo (BAKHTIN, 2016). As atividades buscam também aproximar a cultura digital em que o jovem está inserido nas práticas escolares (BNCC, 2018), trazendo para a aula de literatura um contato mais expressivo dos jovens com os textos poéticos.

Dessa forma, é possível afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, já que o estudo bibliográfico apresentado bem como as propostas de atividades podem oferecer repertório aos docentes que desejam promover a inserção da instapoesia em sua prática escolar. À vista disso, o desenvolvimento do letramento literário como uma prática de construção de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009) visa à ampliação do repertório linguístico e cultural dos discentes. Além disso, as práticas contribuem também para o desenvolvimento do letramento digital.

Nesse horizonte, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os professores de literatura e língua portuguesa no que tange à prática de leitura de poesias e instapoesias, tendo em vista o letramento literário e, conseqüentemente, o digital. A proposta, sendo adotada por um professor, deverá ser adaptada ao seu contexto de ensino, promovendo novas possibilidades de trabalho com o gênero poesia que são inesgotáveis e extremamente significativas.

Por fim, introduzir a poesia nas aulas é um recurso para encantar e conseqüentemente formar um leitor literário (ENES FILHO, 2018). Sendo assim, a poesia carregada de significados, sensibilidade, conotação e originalidade possibilita inúmeras formas de trabalho que nunca se esgotarão. A cada aula, a cada momento, a cada experiência com o texto poético, novas possibilidades serão construídas pelos estudantes e docentes. Parafraseando Quintana, *poemas são pássaros que chegam* prontos a alçarem voo nas escolas, nos jovens, nos professores e sua prática docente, enfim, em nossa vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Hélder Pinheiro. Poesia para jovens leitores. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1–7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9111>. Acesso em: 1 out. 2022.
- AMORIM, Marcel. *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad. Paulo Bezerra), 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. (Trad. Paulo Bezerra), 1ª ed., São Paulo: Editora 34, 2016.
- BELTRÃO, Larissa Cardoso ; GARCIA, Rebeca Mendes. Do papel à tela: leitura e escrita de poesia no ciberespaço. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 85-98, jun. 2021.
- BIN, Margarete Maria Soares. Poemas na rede. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 70, p. 598-613, jan./jun, 2021.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar 2021.
- BROWNE, Ryan. Hiroshima: 77 anos do bombardeio que matou mais de 70 mil pessoas. **CNN Brasil**. 06 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/hiroshima-77-anos-do-bombardeio-que-matou-mais-de-70-mil-pessoas/>. Acesso em: 29 out. 2022.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *In*: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1996.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos e ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. ; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- CARNEIRO, Raquel; KUSUMOTO, Meire. Cultura Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia Jovens autores impulsionam o gênero na internet - e na lista de best-sellers. **Veja**, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/especiais/instapoetas-o-fenomeno-que-tirou-a-poeira-dapoesia/>. Acesso em: 21 abr 2022.

CASTELLS, Manuel. A comunicação em rede está revitalizando a democracia. **Fronteiras do pensamento**, mai 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Poesia, o que é e para quê serve? **Revista eletrônica UNINCOR**, jan. jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1492>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015.

DÍAZ, Manuel Peña. Revoluções do livro e da leitura: do códice ao hipertexto. Entrevista com Roger Chartier. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v.12, p.1-5, 2020.

DOMINGOS, Ana Karla de Souza Pimenta. **Fenômeno instapoesia**: ativismo e poesia em Ryane Leão e Rupi Kaur. Dissertação. Mestrado em Letras (Literaturas de Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_AnaKarlaDeSouzaPimentaDomingos_19380_Textocompleto.pdf. Acesso em: 12 fev 2022.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ENES FILHO, Djalma Barboza. **Letramento literário na escola**: a poesia na sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.

FINCO, Nina. O Instagram tronou-se a plataforma dos poetas contemporâneos. **Época**, 2018. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/cultura/noticia/2018/02/o-instagram-tornou-se-plataforma-dos-poetas-contemporaneos.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

FISCHER, Luís Augusto. Akapoeta é um autor de textos de consolação no campo das amenidades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.102, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/11/akapoeta-e-um-autor-de-textos-de-consolacao-no-campo-das-amenidades.shtml>. Acesso em: 20 out. 2022.

FLORES, Leonardo. Literatura Eletrônica de Terceira Geração. **DATJornal**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://datjournal.anhemi.br/dat/article/view/346/265>. Acesso em 07 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, jun. 1995b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2020.

GUIMARÃES, E. Sentidos no texto - uma análise de "Neologismo", de Bandeira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 3, p. 215–225, 2016. DOI: 10.14393/LL65-v32n3a2016-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33323>. Acesso em: 27 maio. 2023.

HIROSHIMA [S.I.: s. n.], 2008. 1 vídeo (2:17 min). Publicado pelo canal Discovery Channel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j11OYO0abGo>. Acesso em: 30 out. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5 ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em 05 nov. 2022.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, ensino e escola. **Revista e Letras**, Fortaleza, v. 01, n 38, p. 106-114, jan.jul. 2019.

KERSCH, Dorotea Franklin; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, 32(53), 1-25. <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-303, jan./jun. 2017.

LYRA, Pedro. **Conceito de poesia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *In*: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82.

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

MOREIRA, Carla. **Letramento digital: do conceito à prática**. Anais do SIELP, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012.

NETO, Dulce. Zack Magiezi, o poeta com 1,5 milhões de seguidores: “Tenho poucos amigos”. **MAGG Portugal**, 5 out. 2018. Disponível em: <https://magg.sapo.pt/tecnologia/internet/artigos/zack-magiezi-o-poeta-com-15-milhoes-de-seguidores-tenho-poucos-amigos>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomem de. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. . *In*: KERSCH, D. F; COSCARELLI, C. V. ; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PENKE, Niels. #instapoetry. Poesia popular no Instagram e seus affordances (propiciamentos). **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 24, n. 46, p. 250-273, jan./ abr., 2022. doi: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20222446np>.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMOS, Penha Élidea Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p 117-133, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese de doutorado, Belo Horizonte, UFMG, 2008.

RIBEIRO, Cleunice Therezinha do Silva. **A prática da leitura de poesia para a formação humana e crítica do aluno no ensino médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Rubens M. da; TESTA, Eliane C. Análise de propostas do ensino de poesia no livro didático Português Linguagens. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 100 – 118, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em 12 ago. 2020.

SNOBL, Rae Elizabeth, *Between the Lines: Reflexive Misogyny and Remediated Forms in a Secret Online Group of Women Poets*. **MSU Graduate Theses**, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc. Campinas*, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**. V. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> Marcuschi (1999).

SOUSA, Luciano Dias de. *et al.* Gêneros multimodais digitais na comunicação através de ferramentas tecnológicas. **Transformar**, v. 15, n. 1, p. 294-307, jan./jun. 2021.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

SPINA, Segismundo. **Na madrugada das formas poéticas**. 1. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.

SPINA, Segismundo. **A verdadeira natureza da poesia**. Entrevistadores: Costa, Mônica; Galvão, Edilamar. Folha de São Paulo, Caderno +mais, São Paulo, 9 dez. 2001. Disponível em: Folha de S.Paulo - + cultura: A verdadeira natureza da poesia - 09/12/2001 (uol.com.br). Acesso em: 23 mai. 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUFANO, Douglas. **Literatura brasileira e portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo), 3ª ed., São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.