



## A POÉTICA DO 'EU' NO MUNDO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE POESIA E EXPRESSÃO DE IDENTIDADES

Ana Clara Vitelbino de Souza<sup>1</sup>  
João Marcos Augusto dos Santos<sup>2</sup>  
Roque da Mata Chianca<sup>3</sup>  
Célia Maria de Medeiros<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma sequência didática sobre o gênero literário poema, tomando-o como modo de expressão do 'eu'. Para tanto, é dado enfoque ao uso desse gênero como ferramenta auxiliadora na formação humana e sociocultural dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, cujo objetivo é analisar o desenvolvimento das diferentes etapas da proposta, que foi aplicada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Língua Portuguesa. Tendo como objeto de ensino o gênero poema, foi utilizada como metodologia a Sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e a discussão sobre o letramento literário com Cosson (2021) e Paz (1996). A experiência revelou potencialidades do trabalho com a poesia e contribuiu para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Sequência didática, Poema, Identidade, Letramento literário, Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar a sequência didática "A poética do 'eu' no mundo", atividade realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na turma do 6º ano vespertino da Escola Estadual Dr. Manoel Villaça. Desse modo, buscamos demonstrar a importância do trabalho com o gênero literário poema, não apenas como uma maneira de letramento literário, mas também como ferramenta auxiliadora na formação humana de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando essa etapa essencial para o desenvolvimento subjetivo e sociocultural do sujeito.

O gênero poema era um conteúdo previsto no plano de trabalho da turma, já a temática da identidade foi uma ideia amadurecida que levou em consideração alguns episódios de

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [ana.souza.710@ufrn.edu.br](mailto:ana.souza.710@ufrn.edu.br);

<sup>2</sup>Graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [joao.augusto.706@ufrn.edu.br](mailto:joao.augusto.706@ufrn.edu.br);

<sup>3</sup>Professor supervisor: Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica - IFES / Graduado do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [roquechianca@ufrn.edu.br](mailto:roquechianca@ufrn.edu.br);

<sup>4</sup>Professora orientadora: Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [celia.medeiros@ufrn.br](mailto:celia.medeiros@ufrn.br).



racismo ocorridos na escola dias antes da aplicação da sequência didática. Assim, para adaptar essa discussão aos alunos, ainda muito jovens, e para expandir as possibilidades para a reflexão sobre outras formas de preconceito, escolhemos trabalhar com o conceito de identidade.

Nesse sentido, o poema foi tomado como um gênero literário da expressão do 'eu'. O trabalho buscou, durante os módulos da sequência didática, aprofundar a discussão sobre identidade e de como ela pode ser explorada através da literatura. Por meio de análises de textos de autores canônicos, como Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e Cecília Meireles e de obras escritas por autoras potiguares como Auta de Souza e a contemporânea Fabiane Marques, a atividade objetivou expandir o olhar dos estudantes sobre a poesia e a possibilidade desta enquanto uma ferramenta de expressão da subjetividade.

A intenção final da sequência didática foi a realização de uma oficina de poemas, ministrada pela poeta e professora Fabiane Marques, tomando como base as discussões realizadas nas aulas anteriores sobre o gênero e a leitura do livro de Rodrigo França, *Pequeno Príncipe Preto*, que serviu como texto motivador para a produção textual. A criação dos textos foi inspirada em ideias como ancestralidade, família, cultura e corpo.

À luz dos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2021) e Paz (1996), este artigo irá relatar o desenvolvimento da metodologia utilizada, discutir os resultados decorrentes e realizar apontamentos finais sobre a sequência didática e seus desdobramentos dentro e fora da sala de aula.

## **METODOLOGIA**

A Escola Estadual Doutor Manoel Villaça fica localizada na Zona Sul de Natal/RN, na Avenida Miguel Castro, no bairro de Lagoa Nova. Apesar da localização central, atende a estudantes de bairros mais afastados da cidade. Atualmente atende a uma demanda de 498 estudantes, com faixa etária entre 11 e 17 anos, provenientes, em sua grande maioria, de famílias de baixa renda. A escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), com um total de 15 turmas, distribuídas em dois turnos. A turma do 6º ano, espaço de atuação das atividades do PIBID, é constituída por 28 alunos, que apresentam idades entre 11 e 13 anos.

A sequência didática, ministrada pelos bolsistas do PIBID e sob a supervisão do Professor Supervisor foi dividida em quatro módulos que compreenderam 10 tempos de aula de 50 minutos.

O primeiro módulo compreendeu a apresentação do gênero textual poema e seus aspectos estruturais, com o apoio de um material em slides produzido pelos docentes em formação. A princípio, os alunos foram apresentados à canção “Metáfora”, de Gilberto Gil, e a discussão acerca da letra visou dar o pontapé inicial para a reflexão quanto ao que o livro didático dos alunos chamava de “linguagem especial” – a poética – redimensionando assim o olhar dos alunos não só para o gênero poema, mas também para a poesia e as infinitas possibilidades que esta proporciona.

Tomando como base para a explicação os poemas “Soneto de separação”, de Vinicius de Moraes e “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade, devidamente discutidos e interpretados em conjunto com a turma, os bolsistas exploraram as noções básicas da estrutura de um poema: versos, estrofes e rimas, de modo a verificar como cada um desses aspectos eram apresentados e funcionavam nos textos norteadores.

O segundo módulo, por sua vez, apresentou a temática do eu lírico, explorando as distintas relações entre esse conceito e a autoria dos poemas. Para tal, primeiramente, foi apresentado o poema “Motivo”, de Cecília Meireles. Partindo desse poema, foi realizado o questionamento sobre o gênero de quem escreveu o poema, uma vez que a poeta utiliza na construção textual referências no masculino, de modo a suscitar o debate sobre o conceito de eu lírico, e sua recorrente não correspondência à voz autoral. Os docentes em formação explicaram noções básicas sobre esse conceito.

Entretanto, foi realizado um ponto de virada na segunda etapa da aula, quando foi apontada a possibilidade de correspondência entre o eu lírico e a voz autoral. Para isso, foi apresentada a obra da poeta potiguar Auta de Souza. A turma foi dividida em grupos de até cinco integrantes, e cada qual recebeu a cópia de um texto biográfico da poeta, adaptado pelos bolsistas, além de uma atividade contendo um poema distinto (“À minha avó”; “Oração da Noite”; “Bendita”; “Meu pai”; “Chorando” e “Aonde Vai a Lágrima”).

Em seguida, foi realizada a leitura compartilhada do texto biográfico, e logo após isso, os grupos realizaram a leitura de seus respectivos poemas, guiados pelas questões norteadoras da atividade, que buscavam instigar nos alunos a reflexão sobre as relações entre a história de vida da escritora e sua obra poética. Desse modo, foi introduzida a ideia de um eu lírico oposta ao do poema apresentado no início da aula, uma vez que os poemas de Auta de Souza carregam um tom autobiográfico bastante acentuado. Por fim, cada grupo compartilhou as conclusões de suas investigações literárias, comentando, através das questões norteadoras, o entrelaçamento entre a obra poética, a história e a identidade da escritora. Portanto, houve a

construção coletiva da ideia do poema como ferramenta para expressão da subjetividade, algo que seria importante para o decorrer da sequência didática.

O terceiro módulo centrou-se na leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, tendo como foco o aprofundamento na discussão acerca da identidade e apresentação de novas noções de ser e de afirmar-se enquanto indivíduo no mundo.

Para o momento prévio à leitura, foi elaborado pelos bolsistas mais um material em slides, para apresentação dos autores do livro, Rodrigo França, o escritor, e Juliana Barbosa Pereira, a ilustradora do livro. Por meio das informações apresentadas sobre os autores, os alunos foram estimulados a criar suposições sobre a temática abordada no livro, e as respostas concedidas giravam em torno de três ideias: racismo, direitos humanos e negritude.

Figuras 1 e 2 - Slides: apresentação do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: elaboração dos autores.

O livro foi lido em voz alta pela dupla de bolsistas de modo intercalado. A leitura compartilhada aplicada até então foi dispensada neste momento, pois era de suma relevância que todos da turma ouvissem e compreendessem bem a história, o que poderia não acontecer caso houvesse a intercorrência de muitas vozes durante a leitura, principalmente se considerada a indisponibilidade do texto, que os docentes dispunham somente de uma versão em PDF, que foi exposta por meio do projetor de vídeo.

Após a leitura, os alunos foram apresentados a duas nuvens de palavras. A primeira, apresentava palavras chaves da história e conteúdos explorados na narrativa, enquanto a segunda buscava verificar a presença da poesia no livro lido anteriormente, reforçando a noção de pluralidade da poesia, que ultrapassa o gênero poema.

Figura 3 - Slides: nuvens de palavras



Fonte: elaboração dos autores.

Depois da discussão, centrada principalmente na ancestralidade, afeto e cultura africana presentes no texto, os alunos realizaram uma leitura compartilhada do poema “Dilúvio”, de Fabiane Marques, brevemente discutido com os alunos, tendo como intuito somente a apresentação da poeta que estaria presente no módulo seguinte.

No quarto módulo, deu-se início à produção textual dos alunos, com a realização da oficina de poemas “Baobá – Semente da palavra” ministrada pela poeta e professora Fabiane Marques, a convite dos bolsistas. Primeiramente, a poeta realizou um diálogo com os alunos acerca das temáticas da ancestralidade e da identidade, estabelecendo relações com o livro *Pequeno Príncipe Preto*, com foco na ideia da Baobá, a árvore de contação de histórias.

Nesse sentido, a poeta incentivou os alunos a compartilharem histórias familiares, que haviam sido requisitadas pelos bolsistas na aula anterior. Em seguida, realizou a leitura de três poemas, o poema “Dilúvio”, de sua autoria, e outros dois textos de Manoel de Barros, de modo a inspirar os alunos para a construção poética.

Posteriormente a isso, a poeta deu início a atividade de escrita que havia planejado. Os alunos receberam na folha da atividade um conjunto de “palavras sementes” e foram orientados pela professora a brincar com as suas possibilidades. A inspiração para a escrita foi trazida pelas histórias compartilhadas e pelo exercício de olhar o próprio reflexo e refletir sobre quem eles viam, retomando as ideias de ancestralidade e identidade trabalhadas ao decorrer da sequência didática.

No momento da produção textual, os alunos foram auxiliados pela poeta e pelos bolsistas. Foram sanadas as dúvidas dos alunos, que também foram incentivados criativamente quando necessário. Ao final da aula, os poemas produzidos foram recolhidos pelos bolsistas e, na aula seguinte, os poemas produzidos foram devolvidos com comentários, orientações, sugestões e correções gramaticais. Logo, os alunos foram orientados a realizar a atividade de reescrita, essencial para o desenvolvimento de um bom texto. As novas versões dos poemas foram anexadas a um pedaço de papelão, que por sua vez foi colado a um palito de churrasco.

Houve o momento de compartilhamento dos poemas em que alguns alunos leram os textos produzidos diante de toda a turma. Terminada essa etapa, os discentes foram direcionados para fora da sala de aula, em um ambiente ao ar livre, onde havia buracos cavados previamente pelos bolsistas, para que eles pudessem plantar seus poemas junto a sementes de girassol que lhes foram distribuídas.

Figuras 4, 5 e 6 - Momentos de atividades da sequência didática



Fonte: acervo dos autores.

Assim, vemos que a sequência didática foi construída a partir de diversas metodologias distintas, desde a exposição formal do conteúdo até a produção textual e artesanal dos alunos. Mas, apesar da diversidade metodológica apresentada nos diferentes módulos de ensino, todos apontaram para uma única finalidade: construir a ideia da literatura como expressão do eu e utilizar esse conhecimento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Definir as fronteiras de um gênero literário pode ser uma tarefa muito árdua; quando se trata do poema, a névoa da indefinição apresenta-se ainda mais densa. Muitos autores do campo da teoria literária já se debruçaram sobre esse gênero, atribuindo as mais diversas definições sobre suas formas, convenções e linguagens. Entretanto, para trabalhar com o poema em sala de aula, é necessário ter em mente algum direcionamento específico acerca do gênero, selecionando entre os estudos literários as ferramentas mais adequadas para o que se deseja trabalhar. Nesse sentido, Paz (1996, p. 50) surge como um bom guia para desenvolver didaticamente o gênero literário poema e sua relação com a noção de identidade ao afirmar que “a poesia coloca o homem fora de si, e simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-o para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser”.

Podemos perceber que, para Paz (1996), da mesma forma que o poema tem a capacidade de nos levar para fora da realidade, essa fuga tem como resultado o encontro de si, o confronto com a própria identidade humana. Logo, o pensamento do autor corrobora o desenvolvimento dessa sequência didática, que assimila o gênero poema como forma de expressão do eu.

Com isso, reconhecemos que existem múltiplas dificuldades no ensino de literatura nas escolas. Elas são ainda mais acentuadas quando se trata de poema, em consonância com a argumentação de Nunes (2016) quando enfatiza que são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e poemas em suas salas de aulas e quando fazem isso aplicam a mesma metodologia de um anúncio, uma bula, um bilhete, uma receita, o que se caracteriza como desmoralização e desqualificação da literatura.

É a partir dessa concepção que se torna latente a necessidade de desenvolver, dentro da sala de aula, atividades que tomem como apoio a noção de letramento literário. Tornar os alunos sujeitos leitores e, mais do que isso, leitores literários autônomos deve ser um dos grandes objetivos dos professores de língua portuguesa, principalmente se a literatura é entendida como uma ferramenta para enxergar o mundo e se autoperceber. Nessa direção, Cosson (2021, p. 86) assevera que “o letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo que não se reduz a uma questão meramente escolar, nem mesmo educacional, restrita ao campo da escrita”.

A leitura e a escrita, bem como os conhecimentos acerca da estrutura dos poemas trabalhados ao decorrer da sequência didática são, portanto, instrumentos para uma aprendizagem significativa, que envolve não somente os saberes escolares, mas também conhecimentos prévios, socioculturais e da vivência de cada aluno. A escola e a literatura tornam-se, portanto, lugares educativos e plurais, onde há espaço, curiosidade e interesse para explorar os mais diversos valores, perspectivas e culturas.

Compreendendo o poema como forma de expressão do eu, há de se trabalhar com o conceito de identidade, que possui em si uma imensa amplitude, que o torna ainda mais difícil de definir que o gênero literário. No entanto, a multiplicidade de definições, nesse caso, pode ser uma ferramenta didática. Trabalhar a identidade não apenas abarca elaborações sobre o indivíduo, mas sobretudo sobre o coletivo.

Entender a própria identidade é entender-se como parte integrante de algo, a noção de pertencimento a uma família, a um grupo social, a uma sociedade. Nesse sentido, para trabalhar a ideia de identidade em uma escola pública, com alunos de baixa renda, tornou-se imprescindível o trabalho com a cultura afro-brasileira, abordando elementos caros à identidade preta, conforme discutem Souza e Oliveira (2016, p. 460):

Decorridos vinte anos desde a sua aprovação, a sociedade brasileira apresenta mudanças significativas ‘em todos os setores’ [...] Uma dessas mudanças se reflete na alteração da LDB e na inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, como já se reivindicava desde o florescer da República.

Explorando o pensamento desses autores, que discutem sobre os impactos da implementação da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, observamos que a inclusão dessas temáticas no ensino básico é uma demanda do movimento negro brasileiro desde, pelo menos, a República Velha. Entretanto, como os autores bem indicam, a mera alteração da legislação não foi suficiente para alterar o status quo, com muitos professores escolhendo não trabalhar a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula, relegando esse papel a professoras e professores negros ou engajados politicamente. Dessa maneira, torna-se fundamental que professores em formação não evitem essas questões no desenvolvimento de suas atividades profissionais, sem receios de assumir posturas políticas contra a discriminação e a marginalização da pessoa e da cultura preta, e em favor da construção de um país mais igualitário.

Considerando a pluralidade da temática da identidade e o multifacetismo do poema e da poesia, foi necessária a utilização de um suporte metodológico que comportasse todas as ideias, a fim de organizá-las em função de um objetivo geral: fazer com que os discentes fossem capazes de se entenderem enquanto indivíduos no mundo e as diferentes maneiras de construção de identidade na literatura. Nesse sentido, a sequência didática destaca-se dentre as possibilidades, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96):

Uma sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, conforme os autores, o objetivo de usar esse procedimento é "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Sob a perspectiva desses autores, a sequência didática deve construir-se a partir de um gênero que os alunos não dominam ou têm domínio insuficiente. Tomando o gênero poema como exemplo e considerando as discussões até aqui reunidas, é prudente encaixá-lo na segunda classificação, uma vez que apesar de conhecido pelos alunos, o modo como reconheciam o gênero e já tinham explorado era distante da noção subjetiva e múltipla a qual o trabalho em questão vislumbrava. Assim, ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), "os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada".

A divisão proposta por meio dos módulos permitiu um leque de possibilidades quanto às didáticas que poderiam ser aplicadas com a turma, criando assim uma variação de práticas, o que auxilia significativamente no modo de avaliação da sequência didática. Os módulos permitiram aos docentes em formação a realização de uma avaliação qualitativa, que

considerou trabalhos individuais, em grupo, de escrita, de oralidade e de participação. A avaliação contínua e qualitativa amplia as noções de aprendizagem do docente e atribui relevância às diferentes formas de progresso que podem ser apresentadas pelos discentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A sequência didática “A poética do ‘eu’ no mundo” foi a primeira a ser aplicada em sala de aula pela dupla de bolsistas. Ressaltamos que tiveram de ser realizadas algumas alterações durante o percurso da sequência didática, devido a obstáculos presentes na realidade material da escola, para melhor aproveitamento por parte dos alunos.

Em primeiro lugar, é válido destacar as dificuldades encontradas no contexto escolar em que as atividades ocorreram. Na primeira aula da sequência didática, por exemplo, estava planejado que fosse realizada uma leitura do poema “As Meninas”, de Cecília Meireles, em formato de jogral com os alunos. Contudo, os bolsistas não contavam com a subtração de 10 minutos do tempo que tinham oficialmente. Com isso, tendo em vista que a curta atividade estava programada para os últimos minutos de aula, os bolsistas foram surpreendidos pelo fim do horário e a chegada do porteiro para trancar a sala que ocupavam, o que inviabilizou a execução do exercício de leitura.

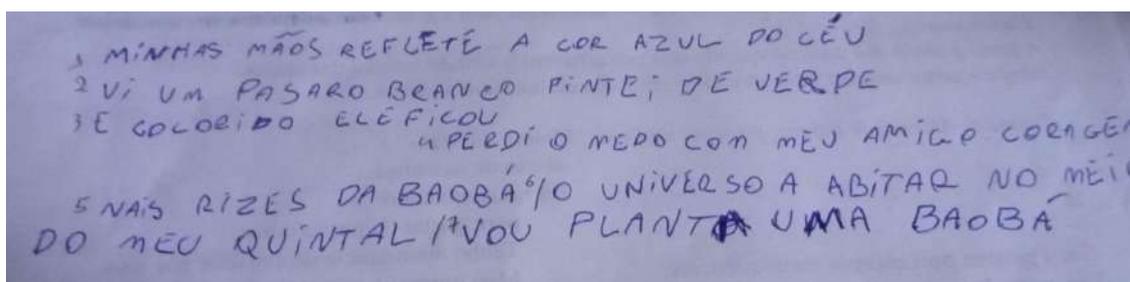
Outra situação que modificou o planejamento dos bolsistas diz respeito ao fato de que a poeta Fabiane Marques precisou realizar ajustes de última hora na oficina e isso ocorreu por causa da indisponibilidade do projetor de multimídia. Todo o material em slides confeccionado pela professora para a realização da oficina não pôde ser utilizado e, dessa maneira, ela teve de se adaptar a essa realidade e utilizar apenas o quadro branco da sala de aula para transmitir os conhecimentos necessários para a construção dos poemas. Tudo isso decorreu de uma mudança repentina nos horários, uma vez que os bolsistas haviam requisitado ao professor supervisor o uso do projetor nos horários de aula oficiais, mas estes foram antecipados devido a questões internas. Desse modo, a oficina de poemas teve de ser realizada em um momento antes do previsto, em que o projetor estava sendo utilizado por outro professor.

Durante a execução da sequência didática era perceptível a boa recepção dos alunos com as propostas dos docentes em formação. Partindo do desejo de não tornar os encontros monótonos ou desinteressantes para os discentes, os bolsistas buscaram elaborar aulas com metodologias e didáticas diversificadas, o que resultou em um módulo expositivo, um de atividades em grupo, um de leitura e o último de produção e exposição dos textos produzidos

pelos estudantes. Essa pluralidade permitiu a realização de avaliações mais abrangentes e que consideravam diferentes formas de aprendizagem e desenvoltura em sala de aula. Além disso, a utilização dessas metodologias diversas ampliou o olhar dos alunos em relação às aulas de língua portuguesa, fazendo-os notar as múltiplas possibilidades de trabalho com a linguagem.

Os alunos demonstraram interesse pelo gênero literário, engajando-se no compartilhamento de histórias proposto pela poeta. Além disso, eles produziram os poemas e alguns participaram do momento de apresentação oral dos textos autorais. Muitos deles se demonstraram sensíveis e remeteram de maneira adequada às temáticas de ancestralidade e identidade. Nessa direção, consideramos os resultados satisfatórios. Alguns registros do processo de escrita dos poemas elaborados pelos alunos encontram-se a seguir. Vale salientar que os textos disponibilizados neste trabalho correspondem a versões prévias à correção e reescrita sugeridas durante a execução das atividades.

Figura 7 - Produção textual do aluno (1)

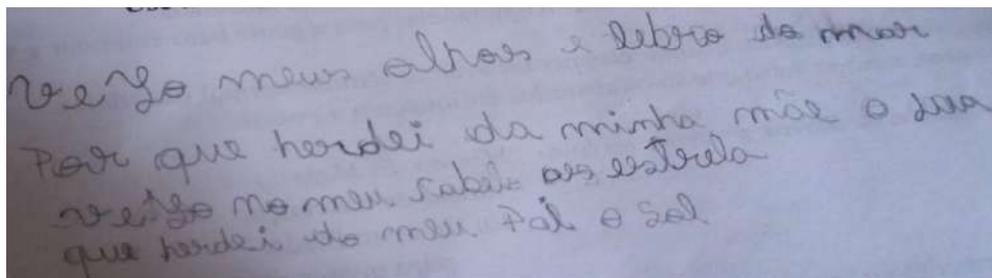


Fonte: acervo dos autores.

Segue a transcrição do poema contido na Figura 7: “Minhas mãos reflete a cor azul do céu / Vi um pasaro branco pinteí de verde / E colorido ele ficou / perdi o medo com meu amigo coragem / e nais rizes da baobá / o universo a abitar no meio do meu quintal / vou planta uma baobá” (erros de grafia mantidos na transcrição).

Nessa produção textual, é possível verificar que o aluno utilizou as “palavras sementes” sugeridas na oficina da poeta Fabiane Marques. Fica evidente, ao ler o poema, que a ideia de brincar com as palavras foi bem assimilada pelo aluno. Vale ressaltar as noções de versificação apreendidas pelo discente ao analisar o modo que ele separou os versos, com a numeração e a utilização das barras para dividi-los em dois. Em relação aos erros ortográficos, o aluno recebeu orientações dos bolsistas para a reescrita do poema, de modo que a versão final exposta ao ar livre estivesse de acordo com a norma padrão.

Figura 8 - Produção textual do aluno (2)



Fonte: acervo dos autores.

Segue a transcrição do poema contido na Figura 8: “Vejo meus olhos e lebro do mar/ Por que herdei da minha mãe a lua/ vejo no meu cabelo as estrelas/ que herdei do meu pai o sol” (erros de grafia mantidos na transcrição).

Nessa produção textual, o aluno utilizou-se das “palavras sementes” como fonte de inspiração e recursos para trabalhar com a linguagem e construir significados poéticos, que ultrapassam o sentido pragmático das sentenças e as deixam livres para múltiplas interpretações e significados. Essa liberdade de brincar com as palavras para elaborar aquilo que deseja ser dito também foi um ponto amplamente trabalhado em todos os módulos e que nitidamente foi compreendido pelo autor do texto (Figura 8), além dos conhecimentos básicos e estruturais do gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração tudo que foi relatado, é possível concluir que o trabalho com o gênero literário poema relacionado à temática da identidade, nos últimos anos do ensino fundamental, trouxe resultados positivos para a aprendizagem dos alunos, não apenas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também na formação sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Ademais, o trabalho com a sequência didática mostrou-se fundamental para se alcançar a eficiência desejada para o projeto, permitindo dessa forma que a proposta temática e suas muitas ramificações fossem exploradas de modo amplo e com excelência, construindo uma espécie de “costura” entre os temas e os conteúdos desenvolvidos aula após aula. Nesse sentido, os resultados da produção textual final e a desenvoltura dos alunos ao longo da atividade comprovam a eficácia não apenas da metodologia, mas também das discussões propostas.

Por fim, é imperativo que este artigo sirva para a divulgação dessa sequência didática, que alcançou seus objetivos tanto nas habilidades de leitura e escrita, como na formação

humana e cidadã dos alunos, de modo a demonstrar as potencialidades do ensino de literatura no ensino fundamental. Dessa maneira, buscamos apresentar os diferentes meios que podem ser utilizados no letramento literário, através de diferentes metodologias e do uso de uma temática norteadora.

### **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O desenvolvimento da sequência didática relatada foi realizado com o apoio da professora e poeta Fabiane Marques.

### **REFERÊNCIAS**

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 35, p. 73-92, 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

NUNES, Ginete Cavalcante. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 152-159, 2016.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x Lei nº 10.639, de 2003: e o racismo com isso? **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 453-464, 2016.