UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RELEITURAS MATO-GROSSENSES:
estimulando o gosto pela leitura por meio dos poemas de Manoel de Barros

SINOP-MT
2025

FRANCIS DE ALMEIDA DE MORAES

RELEITURAS MATO-GROSSENSES:
estimulando o gosto pela leitura por meio dos poemas de Manoel de Barros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos Literários.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva

SINOP-MT

2025

© by Francis de Almeida de Moraes, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.

UNEMAT - Unidade padrão

M827r Moraes, Francis de Almeida de.

RELEITURAS MATO-GROSSENSES: estimulando o gosto pela leitura por meio dos poemas de Manoel de Barros / Francis de Almeida de Moraes. - Sinop, 2025.
89f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

1. Letramento Literário. 2. Poesia. 3. Manuel de Barros. 4. Ensino Fundamental II. 5. Formação do leitor. I. Silva, Rosana Rodrigues da. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 869-1.09

FRANCIS DE ALMEIDA DE MORAES

RELEITURAS MATO-GROSSENSES:

estimulando o gosto pela leitura por meio dos poemas de Manoel de Barros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, rede nacional, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de atuação Estudos Literários.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora
Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

_____

Avaliador Interno
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

_____

Avaliador Externo
Prof. Dr. Isaac Newton Almeida Ramos
UNEMAT – Tangará da Serra

APROVADA EM: 18/09/2025.

Dedico este trabalho a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu não desistisse.
Francis Moraes

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos por serem fontes de inspiração diária. Minha esposa por edificar nosso lar e sempre tentar auxiliar. Amo vocês por estarem ao meu lado sempre.

Aos meus alunos, pois são minha inspiração para sempre buscar a evolução como professor.

À equipe gestora da Escola Municipal Primavera do ano de 2023, que me auxiliou nos momentos que precisei ausentar-me da escola.

Aos meus colegas professores, que me substituíram nas aulas quando estive ausente.

À equipe gestora de 2024, que me auxiliou no desenvolvimento do projeto.

À ex-secretária de educação Lucia Korbes Drechsler.

Colegas da turma VIII do PROFLETRAS, companheiras de estudos, risadas e angústias, minha eterna gratidão.

Não poderia deixar de citar o coordenador Genivaldo, a Elis da secretaria e todos os professores das seis disciplinas que cursamos. Fui bem acolhido por todos do campus Sinop.

Se fosse fácil qualquer um conseguiria

Se fosse fácil, não teria valor,
É na dificuldade que se encontra o fervor.
Quem persiste na luta, um dia conquista,
Pois é no desafio que a vitória é vista.

Se fosse fácil, não teria valor,
É no desafio que se encontra o fervor.
Quem persevera é quem chega ao topo,
Pois é na luta que se forja o ouro.

Se fosse fácil, todos alcançariam,
Mas é na persistência que os fortes brilham.
O valor está naquilo que é difícil,
Pois só quem se esforça atinge o impossível.

Francis Moraes

RESUMO

O escopo desta dissertação é apresentar um estudo acerca do papel dos multiletramentos literários no Ensino Fundamental II, tendo como foco a poesia de Manoel de Barros e sua potencialidade na formação de leitores reflexivos e sensíveis, buscando-se compreender de que maneira a poesia pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, articulando práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com as realidades dos estudantes e com o uso de recursos digitais, A pesquisa fundamentou-se em referenciais teóricos sobre letramento literário, multiletramentos e ensino de literatura, explorando a função social, estética e formativa do texto poético. A metodologia estruturou-se em estudo de intervenção pedagógica, realizado na Escola Municipal Primavera, em Sorriso-MT, com turmas de Ensino Fundamental II. Foram desenvolvidos módulos didáticos que integraram leitura, interpretação, produção e performance de poemas, com articulação a práticas de oralidade e tecnologia digital, como a criação de um *podcast* coletivo. Os resultados evidenciaram que os estudantes ampliaram sua compreensão estética, desenvolveram maior envolvimento com a leitura poética e fortaleceram sua capacidade de expressão criativa, demonstrando avanços significativos no processo de letramento literário. Além disso, constatou-se que a poesia, quando vivenciada em um ambiente de escuta, troca e experimentação, promove o protagonismo estudantil e a valorização da cultura brasileira. A dissertação concluiu que a experiência literária, mediada por estratégias de multiletramentos, favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e criativos.

Palavras-chave: Letramento Literário. Poesia. Manuel de Barros. Ensino Fundamental II. Formação do leitor.

ABSTRACT

The scope of this dissertation is to present a study on the role of literary multiliteracies in Middle School, focusing on the poetry of Manuel de Barros and its potential in developing critical and sensitive readers. It seeks to understand how poetry can contribute to the teaching and learning process, articulating innovative pedagogical practices that engage with students' realities and the use of digital resources. The research was based on theoretical frameworks on literary literacy, multiliteracies, and literature teaching, exploring the social, aesthetic, and formative functions of poetic texts. Methodologically, the research was structured as a pedagogical intervention study, conducted at the Primavera Municipal School in Sorriso, Mato Grosso do Sul, with Middle School classes. Teaching modules were developed that integrated reading, interpretation, production, and performance of poems, combined with oral practices and digital technology, such as the creation of a collective podcast. The results showed that students expanded their aesthetic understanding, developed greater engagement with poetry reading, and strengthened their capacity for creative expression, demonstrating significant progress in the literary literacy process. Furthermore, it was found that poetry, when experienced in an environment of listening, exchange, and experimentation, promotes student empowerment and the appreciation of regional culture. The dissertation concludes that literary experience, mediated by multiliteracies strategies, favors both the cognitive and affective development of students, contributing to the formation of more critical, reflective, and creative individuals.

Keywords: Literary literacy. Poetry. Manuel de Barros. Middle School. Reader development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Alunos após retornarem da pesquisa de campo com a participação do soldado Wenderson, sargento G. Barros, coordenadora Sônia e diretor Marcos 57
Fotografia 2 - Alunos em contato com a literatura mato-grossense 59
Fotografia 3 - Apresentação do vídeo “Trabalho em equipe”.....59
Fotografia 4 - Palestra sobre Afogamento e Primeiros Socorros.....60
Fotografia 5 - Rio do Pau do Meio 61
Fotografia 6 - Livros selecionados 63
Fotografia 7 - Alunos na biblioteca explorando os versos de Manoel de Barros.....64
Fotografia 8 - Alunos socializando e interpretando 65
Fotografia 9 - Esquema da Sequência Didática 69
Fotografia 10 - Apresentação da situação-questionário.....71
Fotografia 11 - Produção de poemas sem instrução.....72
Fotografia 12 - Leitura orientada.....73
Fotografia 13 - Alunos no transporte escolar acompanhados pelo orientador Jonison e pesquisador rumo ao “Pau do Meio”. 74
Fotografia 14 - Visita ao ponto turístico “Pau do Meio 74
Fotografia 15 - Produção inicial 75
Fotografia 16 - Produção de poemas livres.....76
Fotografia 17 - Produção de poemas livres.....76
Fotografia 18 - Aluna Alana socializando seus versos inspiradores.....77
Fotografia 19 - Podcast.....78
Fotografia 20 - Canal no Spotify 79
Fotografia 21 - Publicação no site da escola.....80
Fotografia 22 - Visita de campo supervisionada pelo sargento G. Barros e soldado Wenderson do Corpo de Bombeiros 80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR 18

2.1 A função formativa da literatura 28

2.2 Reflexões sobre literatura, letramento e práticas digitais a partir de poemas de Manoel de Barros 29

2.2.1 Manoel de Barros e a tradição literária brasileira 37

2.3 Letramento literário em ambientes digitais: novos caminhos para o ensino da literatura 47

3 O JARDIM ONDE AS OLIVEIRAS FLORESCERAM 51

3.1 Cenário da intervenção da proposta 56

3.2 Seleção de textos e etapas de leitura 61

4 POETIZANDO: RUMO À LITERATURA MATO-GROSSENSE 69

4.1 Aplicação da sequência didática na Escola Municipal Primavera 70

4.2 Produção resultante da intervenção 77

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 82

REFERÊNCIAS 85

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como propósito promover a formação de leitores de poesia no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Primavera, utilizando releituras dos poemas de Manoel de Barros como eixo articulador de práticas pedagógicas inovadoras. Aliando literatura e tecnologias digitais, a proposta foi desenvolvida no contexto de uma escola pública do município de Sorriso-MT e buscou responder aos desafios contemporâneos do ensino de literatura, especialmente no que se refere ao desinteresse dos estudantes e à necessidade de metodologias mais significativas. Ao integrar leitura sensível, criação poética e uso de recursos digitais interativos, a Sequência Didática (SD) concebida nesta dissertação visa valorizar a experiência estética da literatura, ampliando a capacidade interpretativa dos alunos e estimulando sua autonomia como leitores.

Nesta toada, o objetivo geral deste estudo foi promover a formação de jovens leitores por meio de releituras criativas dos poemas de Manoel de Barros, aliadas ao uso de recursos digitais que favoreceram o desenvolvimento do letramento literário. Já os objetivos específicos foram: desenvolver o gosto pela leitura da poesia por meio das tecnologias digitais no engajamento dos alunos com a literatura; compreender como a leitura de poemas pode estimular a criatividade e o pensamento reflexivo dos estudantes; avaliar a eficácia da metodologia proposta no desenvolvimento do letramento literário e oportunizar o conhecimento da poética digital com base na obra de Manoel de Barros, que possa ser replicado em outras instituições de ensino.

Este estudo se justificou pela necessidade de desenvolver estratégias inovadoras para o ensino de literatura, visando estimular o gosto pela leitura e promoção do letramento literário. A literatura, segundo Rildo Cosson (2006) tem papel fundamental na formação crítica dos indivíduos, sendo um meio de reflexão sobre o mundo e suas múltiplas interpretações.

A incorporação das tecnologias digitais no ensino literário se alinha às demandas educacionais contemporâneas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do uso de mídias digitais na formação dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse sentido, a presente pesquisa buscou analisar como a integração entre literatura e tecnologia pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e engajadoras, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado da literatura no contexto escolar.

Segundo Antonio Candido (2023, p. 176),

> [...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente [...].

Dessa forma, associar poemas de Manoel de Barros a estratégias interativas e digitais pode instigar nos alunos maior interesse pela leitura, aprimoramento de suas habilidades interpretativas e fortalecimento de seu repertório cultural. Pode, ainda, contribuir para a inovação das práticas pedagógicas e proporcionar novas perspectivas para o ensino de literatura no século XXI.

Dentro deste enfoque, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando a pesquisa-ação como metodologia principal. A escolha desse método justificou-se pela necessidade de compreender o processo de aprendizagem dos alunos em tempo real e ajustar as práticas pedagógicas conforme as observações.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem a observação participante, com registro de interações dos alunos com os textos e as tecnologias utilizadas. Além disso, foram elaborados diários de campo, nos quais foram anotadas as percepções dos alunos em relação à proposta. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos estudantes envolvidos, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas experiências. Por fim, foi realizada a análise das produções dos alunos para avaliar os textos e materiais digitais desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

A literatura desempenha um papel central na formação do sujeito crítico e reflexivo, possibilitando experiências estéticas, cognitivas e culturais essenciais para o desenvolvimento humano. Mais do que um exercício de decodificação textual, a leitura literária envolve uma relação interpretativa e dialógica entre leitor e texto, permitindo a construção de sentidos e a ampliação da percepção de mundo. Para Cosson (2006), esse processo se insere no conceito de letramento literário, que se diferencia do letramento funcional ao privilegiar a dimensão estética e subjetiva da leitura. Contudo, observa-se que a literatura enfrenta obstáculos no contexto escolar, particularmente no Ensino Fundamental, onde tem-se verificado um aumento na resistência dos alunos em relação aos textos literários (Zilberman; Silva, 2005).

A falta de identificação dos alunos com os textos trabalhados, o predomínio de metodologias tradicionais e a ausência de práticas que dialoguem com o contexto sociocultural dos estudantes contribuem para a desmotivação no ensino de literatura. Estudos recentes apontam que a adaptação das práticas pedagógicas às novas formas de leitura e interação textual pode favorecer a formação de leitores mais engajados (Veloso, 2023; Prado, 2023). Assim, a incorporação de tecnologias digitais ao ensino da literatura surge como uma estratégia promissora para tornar a experiência leitora mais dinâmica, acessível e significativa. O avanço da cultura digital transformou as práticas de leitura, tornando-as “fragmentadas, hipertextuais e colaborativas” (Chartier, 1999, p. 121). No contexto educacional, isso exige uma revisão das metodologias adotadas para o ensino de literatura, contemplando a diversidade de suportes e linguagens presentes no cotidiano dos alunos. Como argumenta Roxane Rojo (2012), os multiletramentos ampliam as possibilidades de aprendizado, exigindo abordagens que articulem a literatura com as novas mídias digitais. Além disso, pesquisas indicam que estratégias pedagógicas que integram literatura e tecnologia podem fortalecer o engajamento e a interpretação crítica dos estudantes (Ferraz; Pedro, 2024).

A cultura da convergência, conforme discutida por Henry Jenkins (2009), amplia as possibilidades de participação dos leitores na construção do sentido textual. Dessa forma, a literatura digital, os audiolivros, os podcasts literários e as narrativas transmídia emergem como recursos inovadores para tornar a leitura mais interativa e imersiva. No ensino de literatura, essas ferramentas possibilitam uma abordagem mais próxima das práticas culturais dos estudantes, promovendo uma experiência leitora mais envolvente e participativa.

Dentre os autores que possibilitam abordagens inovadoras no ensino da literatura, Manoel de Barros se destaca por sua experimentação linguística, sua relação lúdica com a linguagem e sua desconstrução das normas sintáticas e semânticas convencionais. Sua poesia, permeada por metáforas visuais e ressignificações do cotidiano, propõe um olhar poético singular sobre o mundo, deslocando as categorias convencionais do discurso. Candido (2023) enfatiza que a literatura tem um papel humanizador, permitindo ao leitor ampliar sua percepção da realidade e desenvolver sua capacidade interpretativa. Dessa forma, a obra de Manoel de Barros oferece um material rico para o ensino da literatura, possibilitando práticas

pedagógicas que estimulem a criatividade, a imaginação e o letramento literário dos estudantes.

A fundamentação teórica baseia-se nos autores que tratam do letramento literário Rildo Cosson, Heber Brasão, Angela Kleiman, entre outros e toma como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que enfatiza a necessidade de articular práticas de leitura e produção textual aos ambientes digitais (Brasil, 2018). A presente pesquisa, então, pretende responder à seguinte questão:

Quais os benefícios da inclusão dos poemas de Manoel de Barros, por meio de recursos digitais, no ensino de literatura, no 9º ano do Ensino Fundamental?

Para isso, foi adotada a metodologia qualitativa, com abordagem exploratória e intervencionista, utilizando uma sequência didática estruturada para integrar a leitura literária ao uso de mídias digitais. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Primavera, em Sorriso-MT, envolvendo atividades de leitura, análise e produção textual mediadas por ferramentas digitais, como e-books interativos, podcasts e plataformas de escrita colaborativa. A coleta de dados incluiu observação participante, diários de campo e entrevistas com alunos, permitindo uma análise detalhada sobre o impacto da proposta no desenvolvimento do letramento literário.

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensar o ensino de literatura, explorando novas possibilidades metodológicas para incentivar a leitura e a interpretação dos textos literários. Acredita-se que a obra de Manoel de Barros, associada ao uso das tecnologias digitais, possa contribuir significativamente para o engajamento dos estudantes e para a ampliação de sua experiência leitora, fortalecendo sua relação com a literatura e promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

O ensino de literatura enfrenta desafios persistentes no ambiente escolar, especialmente no que se refere à motivação e ao engajamento dos alunos. Estudos indicam que a leitura literária tem sido cada vez mais negligenciada no cotidiano escolar, seja pela predominância de abordagens conteudistas, seja pela resistência dos estudantes em relação aos textos propostos (Paulino, 2017). No contexto atual, no qual a cultura digital permeia as práticas sociais e comunicativas, percebe-se a necessidade de reformular as metodologias de ensino, aproximando-as das novas formas de interação com a linguagem e o conhecimento.

A presente pesquisa parte da hipótese de que a obra de Manoel de Barros, devido ao seu caráter lúdico e inovador, pode atuar como uma ponte para a formação do leitor fruidor da literatura. Além disso, considera-se que a incorporação de tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de leitura e interpretação dos textos, favorecendo um ambiente mais dinâmico e participativo. Assim, o estudo busca compreender como essas estratégias podem contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e para a ampliação da experiência leitora dos estudantes.

A pesquisa realizou uma intervenção didática que integrou a leitura dos poemas de Manoel de Barros com recursos digitais, explorando formatos como e-books interativos, podcasts literários e produções multimodais. A proposta contou com atividades de incentivo à leitura crítica e à criação textual, utilizando a linguagem digital como suporte para a experimentação estética e linguística. Os alunos foram desafiados a interpretar e ressignificar os poemas do autor, explorando diferentes possibilidades expressivas por meio das tecnologias disponíveis.

A pesquisa teve a participação de alunos do 9° ano do Ensino fundamental da Escola Municipal Primavera, do município de Sorriso-MT e foi conduzida ao longo de um semestre letivo, período no qual foram desenvolvidas atividades de leitura e produção textual, aliadas ao uso de tecnologias digitais. A coleta de dados foi realizada por meio de múltiplas estratégias metodológicas, incluindo a observação participante, na qual o professor-pesquisador acompanhou as interações dos alunos com os textos e os recursos digitais utilizados na proposta pedagógica. Além disso, foram elaborados diários de campo para registrar percepções e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e o engajamento dos estudantes.

Como forma de aprofundar a compreensão do impacto da intervenção, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os alunos, buscando captar suas experiências e percepções em relação ao uso da literatura e da tecnologia no ensino. Por fim, a análise das produções textuais dos alunos permitiu avaliar como os processos de leitura e escrita foram impactados pela metodologia adotada, proporcionando perspectivas sobre a eficácia da proposta e sua viabilidade para replicação em outros contextos educacionais.

Esse trabalho dissertativo de conclusão de curso está dividido em cinco capítulos. Após esta introdução, considerada o primeiro capítulo, o segundo é intitulado Letramento literário e a formação do leitor, que apresenta a delimitação do

tema com o estudo dos fundamentos teóricos direcionados à reflexão sobre conceitos essenciais da leitura literária, sua função formativa e seu papel na construção de sujeitos críticos e sensíveis. Portanto, compreende-se de modo inaugural a discussão sobre o letramento literário e sua relevância para a formação do leitor, ressaltando a leitura como prática interpretativa, estética e social. Em seguida, aprofunda-se na função formativa da literatura, destacando sua capacidade de humanização, empatia e ampliação das percepções do mundo, a partir das contribuições de autores como Candido (2004, 2023), Prado (2023) e Soares (2004).

O terceiro capítulo, O jardim onde as oliveiras floresceram, trata da poesia destinada ao público infantil e juvenil, especialmente no contexto mato-grossense, evidenciando sua importância na constituição do vínculo afetivo entre leitor e texto, e sua potência estética e sensível. Também discute o letramento literário como prática de formação estética e crítica, ressaltando a necessidade de mediações que promovam experiências significativas de leitura. Aborda também as contribuições dos multiletramentos e das interações digitais no ensino de literatura, refletindo sobre os impactos das tecnologias na leitura contemporânea e nas práticas pedagógicas que buscam integrar diferentes linguagens e suportes. Ademais, ressalta a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, marcado pela subjetividade do leitor, pelas mediações docentes e pelos contextos sociais em que se insere.

O quarto capítulo, Poetizando: rumo à literatura mato-grossense, apresenta uma análise da poética de Manoel de Barros e das possibilidades didático-pedagógicas de sua obra no ensino de literatura, apresentando-se, neste particular, a perspectiva do poeta sobre a linguagem e a paisagem, evidenciando a singularidade de sua escrita e seu compromisso com a experimentação poética. Em seguida, discute-se a reinvenção da linguagem e a estética da simplicidade presentes em sua obra, destacando a desconstrução de normas linguísticas e a valorização do lúdico como forma de expressão. Também foram analisados os elementos da natureza e da oralidade como estruturadores de sua poética, além de sua inserção crítica na tradição literária brasileira.

A intervenção pedagógica com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental é apresentada, descrevendo-se, inicialmente, a situação diagnóstica e as percepções iniciais dos estudantes, detalhando o desenvolvimento dos quatro módulos da sequência didática (Cosson, 2006), que envolveram a leitura sensível dos poemas de

Manoel de Barros, a apropriação poética, a criação textual mediada por tecnologias e o compartilhamento dos resultados. Foram, ainda, analisadas as produções finais dos alunos com base em critérios de leitura, criatividade e expressão poética.

São explicitados os critérios utilizados para a escolha dos poemas de Manoel de Barros que foram trabalhados durante a intervenção pedagógica, levando-se em conta sua expressividade, acessibilidade e potencial formativo, para, por conseguinte, descrever o contexto da escola pública onde se desenvolveu a pesquisa, com informações sobre o perfil dos estudantes, as condições institucionais e o planejamento das atividades propostas. Segue uma reflexão sobre o letramento literário em ambientes digitais, considerando os novos caminhos para o ensino da literatura diante das práticas de leitura mediadas por recursos tecnológicos, como podcasts, e-books interativos e plataformas digitais colaborativas, que ampliam as formas de fruição, criação e compartilhamento da experiência literária.

O quarto capítulo é encerrado com a apresentação de um recurso educacional: um podcast interativo sobre a poesia de Manoel de Barros, ocasião em que será descrita a concepção, a estrutura e os objetivos do material pedagógico construído a partir da intervenção, comportando a finalidade de sistematizar a sequência didática aplicada, oferecendo aos educadores uma proposta replicável, que articula leitura literária e práticas digitais no Ensino Fundamental II.

O quinto e último capítulo traz as Considerações Finais, onde, a partir da observação de maior envolvimento dos alunos com a leitura poética, fortalecimento das capacidades criativas, ampliação de compreensões estéticas e avanços significativos no processo de letramento literário, constatou-se que a poesia, quando vivenciada em um ambiente de escuta, troca e experimentação, promove o protagonismo estudantil e a valorização da cultura brasileira. Portanto, a pesquisa concluiu que a experiência literária, mediada por estratégias de multiletramentos, favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto afetivo dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e criativos.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao refletir sobre o papel da literatura na escola, observa-se que formar leitores vai além de ensinar a decodificar palavras ou responder a questionários sobre um texto: letrar literariamente é criar oportunidades para que os alunos vivenciem a literatura como experiência estética, afetiva e crítica, capaz de ampliar seus horizontes e de transformá-los em sujeitos mais sensíveis e reflexivos.

Isso implica oferecer obras que dialoguem com sua realidade, mas que também os desafiem a conhecer outros mundos, tempos e vozes. Na prática, torna-se perceptível que o letramento literário exige mediação cuidadosa: é preciso acolher as interpretações singulares, incentivar o diálogo sobre as leituras e valorizar o prazer de ler como parte essencial da formação humana. Mais do que cumprir um conteúdo, o professor de literatura tem a responsabilidade de conduzir o estudante a descobrir na palavra poética um espaço de liberdade, imaginação e construção de sentido.

O letramento literário é um conceito fundamental para a compreensão do papel da literatura na formação de sujeitos críticos e reflexivos, indo além da decodificação textual para promover uma relação dialógica e interpretativa entre o leitor e o texto. De acordo com Cosson (2006, p. 14), o letramento literário compreende um conjunto de práticas sociais que possibilitam a fruição estética, a análise crítica e a construção de sentidos a partir da leitura de textos literários. Objetiva a formação de leitores através do ensino da literatura e, sendo constituído de práticas sociais, sua execução é responsabilidade da escola.

O letramento literário propicia no aluno um processo de apropriação da literatura como geradora de sentidos e os meios de compreender o mundo como linguagem.

> [...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinada e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações escondidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito

> de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2006, p. 30).

Diferentemente do letramento funcional, que se restringe à compreensão objetiva da informação textual, o letramento literário envolve a experiência subjetiva do leitor, sua interação com a linguagem poética e sua capacidade de refletir criticamente sobre a estrutura e os significados da obra. Estudos recentes ressaltam que o letramento literário tem se transformado, acompanhando as mudanças no cenário educacional. Segundo Veloso (2023, p. 27), “o conceito de letramento [...] possui, na verdade, múltiplos sentidos”, e entre esses sentidos está o letramento literário, “cuja aplicação na escola é importante, sobretudo considerando a relevância da leitura”. Além disso, pesquisas indicam que novas demandas de ensino exigem revisão das práticas pedagógicas associadas à leitura, de modo a garantir que os alunos tenham acesso à literatura de forma significativa (Prado, 2023, p. 84).

Na perspectiva de Kleiman (1995), o letramento deve ser entendido como um fenômeno social e cultural que transcende a habilidade técnica de ler e escrever, refletindo práticas discursivas diversas e situadas. Essa visão amplia o entendimento da literatura como um espaço de construção de identidades, no qual o leitor, ao interagir com o texto, ressignifica sua experiência e amplia sua compreensão do mundo. Nesse sentido, a escola assume um papel central na formação do leitor literário, sendo responsável por criar condições para o desenvolvimento de uma leitura que não seja apenas instrumental, mas que promova a subjetividade, a imaginação e a criticidade. Essa perspectiva é reforçada por Brasão (2023), que afirmam que “estimular a leitura de textos literários contribui para a formação de leitores críticos e desenvolve a criatividade e habilidades cognitivas”.

Tal perspectiva dialoga com a concepção de Magda Soares (2004), para quem o letramento, em suas múltiplas dimensões, deve ser compreendido como uma prática social que ultrapassa a decodificação de palavras, envolvendo a construção de significados, a criticidade e a inserção cultural dos sujeitos. Ao defender a importância do letramento literário na formação escolar, a autora ressalta que o contato frequente e significativo com obras literárias amplia o repertório linguístico dos estudantes e desenvolve sua sensibilidade estética, favorecendo a formação integral do leitor.

Como professor atuante, é fácil perceber que o letramento literário é capaz de transformar a relação dos alunos com a leitura e a própria escola. Quando Cosson (2006, 2014) discorre sobre letramento literário, ressalta que a prática vai além da simples decodificação do texto, viabilizando a criação de um espaço dialógico no qual o aluno é parte ativa na construção de sentidos, reconhecendo na literatura um campo de fruição estética, reflexão crítica e formação cidadã.

> [...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário. (2006, p. 17)

Cosson (2014) propõe o círculo de leitura como estratégia didática de aplicação do letramento literário. Os textos literários discutidos em grupo, criando um espaço de compartilhamento de impressões, interpretações e afetos, propondo um ambiente de troca horizontal, no qual cada aluno leitor é convidado a atribuir sentido à obra a partir de seu repertório pessoal. Assim, o círculo de leitura se configura como uma prática de formação do aluno como leitor e como cidadão, estabelecendo e fortalecendo vínculos com a leitura por meio da escuta ativa e do diálogo entre pares.

> Dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao se lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições – ler em grupo, argumenta Long, “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (Long, 1993:194). Depois, porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas – é ainda Long quem diz que “o ato de ler em grupo e decidir qual o seu programa se apresenta como uma ocasião para que as pessoas se definam quem culturalmente e socialmente e busquem solidariedade com seus iguais” (Long, 1993:197). Por fim, porque os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento de leituras e do diálogo em torno da obra selecionada [...]. É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudos pela sua aplicabilidade na formação do leitor. (Cosson, 2014).

Um círculo de leitura promove reuniões que podem acontecer em sala de aula, na biblioteca da escola ou, ainda, numa biblioteca pública. Há também grupos informais, criados livremente, com reuniões em outros espaços, como cafeterias, igrejas, livrarias e grupos com amigos, com reuniões agendadas nas residências dos integrantes. Podem acontecer de modo online, seja pela criação e manutenção de blogs por bibliotecas, seja pelo uso do sistema moodle como ferramenta de discussão do grupo de leitores e há círculos que se encontram em salas de bate-papo. A escolha do lugar é importante para definir os objetivos, características, finalidades e condução de um círculo de leitura, mas o que importa mesmo é que haja interação. (Cosson, 2014).

Nesse cenário, o professor se torna mediador de experiências que não apenas desenvolvem competências linguísticas, mas também fortalecem a imaginação e a criticidade, ajudando o aluno a se reconhecer no texto e a compreender o mundo sob novas perspectivas e, ao promover contato significativo com obras literárias, amplia-se não só o repertório cultural dos estudantes, mas também sua sensibilidade estética e sua inserção como sujeitos críticos na comunidade, contribuindo para que a literatura seja um direito efetivo e vivenciado dentro e fora da escola. Valorizar a experiência coletiva e subjetiva do ato de ler pode gerar um engajamento genuíno, algo fundamental para os jovens mato-grossenses que, muitas vezes, têm pouco acesso a acervos literários diversificados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) estabelece que o letramento literário deve ser um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, destacando que a literatura deve ser trabalhada como uma prática sociocultural e não apenas como um objeto de estudo analítico. Assim, o ensino de literatura deve ser pautado pela valorização da leitura enquanto experiência estética e interpretativa, garantindo que os alunos desenvolvam sua sensibilidade artística e sua capacidade de apreciação crítica das obras literárias.

Esse processo de formação do leitor está diretamente ligado ao conceito de leitura emancipatória, o qual, a partir dos estudos de Paulo Freire (1989), consiste em processos que vão além da capacidade de decodificar signos. Diz respeito a criar condições para leituras críticas do mundo, no qual o aluno deve se ver como parte atuante. Ler um texto, a partir desta concepção, implica em tecer compreensões entre

a palavra e seus contextos. Trata-se, portanto de pensar e instigar nas escolas a prática de uma leitura capaz de

> [...] lançar as bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos (Freire; Macedo, 2011, p. 49).

Entendendo a leitura literária como dotada de instrumentos enriquecedores e múltiplos para a instituição desse tipo de leitura voltada à formação do pensamento crítico e emancipador, Milton Prado (2023, p. 59), por sua vez, afirma que a literatura tem o potencial de formar indivíduos capazes de fazer uma “leitura de si mesmo pelo outro”, consequentemente, o que lhes propicia a oportunidade de estabelecer relações baseadas na valorização das diferenças.

> Se o próprio pensamento é constituído por palavras, é passível de se considerar que o desenvolvimento do pensamento crítico que se dá pela análise crítica da obra é também a busca em entender como o outro pensa. Daí se abre um leque de possibilidades de ver o mundo sob outras perspectivas, mesmo ainda estando dentro da sala de aula, por meio de comparações entre leitor e o outro que é apresentado a ele por meio do texto. A identificação das diferenças inerentes aos indivíduos, conscientiza o sujeito letrado pelo elo com seus próprios interesses e limites. A escola, materializada na leitura, é uma “porta para o mundo”, porém essa mesma porta necessita ser “aberta” (Prado, 2023, p. 37-38).

Essa concepção enfatiza a dimensão ética da leitura literária, que, ao promover o reconhecimento da alteridade, favorece a empatia, a escuta e a convivência respeitosa com a diversidade. Assim, ler literatura torna-se um exercício de deslocamento do eu, no qual o leitor é convidado a ocupar outras perspectivas e a rever suas próprias convicções a partir de uma experiência estética com o texto.

Tal ideia se articula com a reflexão de Candido (2004), ao destacar que a literatura desempenha um papel profundamente humanizador, pois permite ao leitor entrar em contato com múltiplas realidades, emoções e visões de mundo. Esse contato é capaz de ampliar a capacidade de compreender o outro e de se afetar pela experiência alheia, revelando a literatura como um espaço de formação sensível e crítica.

Mais especificamente em seu texto "*A literatura e a formação do homem*", Candido (2004) argumenta que a literatura é capaz de despertar "uma forma de sensibilidade que nos torna mais atentos ao outro, mais propensos à justiça e à solidariedade". Nesse sentido, a leitura literária transcende o campo estético, revelando-se um instrumento formador de sujeitos éticos e politicamente engajados.

Ainda segundo Candido (2004), a literatura não deve ser vista como privilégio, mas como um direito de todos e, mais especificamente em "*O direito à literatura*", sustenta que o acesso à produção artística escrita é condição essencial para a dignidade humana, equiparando-a aos direitos sociais fundamentais. A exclusão cultural, portanto, constitui uma forma de opressão, pois impede que os sujeitos ampliem suas capacidades de imaginação, crítica e empatia – elementos que a leitura literária é capaz de desenvolver com potência singular.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça um princípio que é considerado essencial no campo de atuação: o letramento literário não deve se limitar a uma abordagem técnica, mas precisa ser vivido como prática sociocultural, capaz de formar leitores sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo. Em sala de aula, é possível perceber que essa perspectiva se concretiza quando a literatura é tratada como experiência estética que amplia horizontes e como espaço ético que estimula a empatia e o diálogo. Isso pode ser observado nas manifestações do desenvolvimento de capacidades analíticas e reflexivas, bem como em apreciações de experiências estéticas em sala de aula, além do desenvolvimento argumentativo e crítico dos materiais de leitura.

Trabalhar textos que convidam o estudante a "se ver no outro" é fundamental em uma realidade diversa como a mato-grossense, na qual convivem múltiplas culturas, tradições e visões de mundo. Ao garantir o acesso à literatura como um direito de todos, torna-se mais fácil romper barreiras de exclusão cultural, criando-se oportunidades para que cada aluno desenvolva sua imaginação, fortaleça sua capacidade crítica e encontre na palavra escrita um caminho de pertencimento e dignidade. Assim, a leitura literária na escola deixa de ser mero conteúdo curricular e se torna uma ferramenta de emancipação e humanização, indispensável para a formação de sujeitos éticos e socialmente engajados (Prado, 2023).

Ao dialogar com as proposições de Candido (2004) e Prado (2023), percebe-se que ambos convergem ao atribuir à literatura o papel de despertar no sujeito uma

consciência relacional, que ultrapassa o individualismo e promove a construção de vínculos mais humanos e solidários. Esse aspecto ressalta a importância da literatura na formação integral dos indivíduos, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a empatia e a criatividade. Em um cenário educacional cada vez mais voltado para o desenvolvimento de competências técnicas e pragmáticas, torna-se essencial reforçar o papel da literatura como experiência estética e existencial, que contribui para a ampliação das sensibilidades e das percepções humanas.

No entanto, a realidade das salas de aula revela que muitos estudantes apresentam dificuldades em estabelecer uma relação significativa com a literatura, o que pode ser atribuído a fatores diversos, como a falta de incentivo à leitura fora do ambiente escolar, escolhas de textos pouco representativos para a realidade dos alunos e predomínio de abordagens metodológicas excessivamente tecnicistas. Como apontam Zilberman e Silva (2005), a leitura literária deve ser apresentada aos estudantes não como uma obrigação curricular imposta, mas como uma atividade que desperte prazer e descoberta, estimulando a imaginação e a reflexão crítica.

Nesse sentido, metodologias como os círculos de leitura e a mediação interativa da literatura têm sido propostas para aproximar os jovens da experiência literária, como versam as autoras Hilma Pontes e Veronica Silva (2023).

> [...] Trabalhar com os textos literários em sala de aula é trazer à tona temáticas que perpassam a história da humanidade, que podem estar em evidência nos dias atuais e trazer indagações e reflexões relevantes para os jovens leitores, independentemente de sua origem, classe social e modos de pensar, viver e agir. Nessa perspectiva, as práticas de letramento literário são formas sistematizadas de viabilizar o acesso à literatura, por meio de textos canônicos ou clássicos, e fomentar o gosto pela leitura. Seguindo esse viés, algumas estratégias de fomento ao ato de ler podem ser mediadas em sala de aula, dentre elas, destacamos aqui, a criação de círculos de leitura, os quais favorecem a criação de comunidades de jovens leitores e desenvolvem a capacidade leitora dos estudantes (Pontes; Silva, 2023, p. 104).

Outro aspecto crucial para a promoção do letramento literário é o papel mediador do professor. Conforme as autoras, o docente deve atuar como facilitador do processo de leitura, criando estratégias que permitam aos alunos construírem seus próprios significados e estabelecerem relações entre o texto e suas experiências

pessoais. Isso implica que a mediação não deve se limitar à aplicação de questionários ou exercícios de interpretação baseados em respostas predefinidas, mas deve fomentar um espaço de diálogo, troca de impressões e co-construção de sentidos.

Segundo Cecilia Bajour (2012), o trabalho de mediação entre leitores e textos demanda o exercício de uma escuta diferenciada e acolhedora de interpretações divergentes, sendo o momento de fala, de trocas acerca das leituras uma espécie de intercâmbio de sentados experienciados. Trata-se de uma maneira de voltar a ler esse texto.

> Escutar, assim, como ler, tem que ver, porém, com vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. [...] construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é ato meramente individual. (Bajour, p. 24-25).

A mediação de leitura consiste, portanto, na criação de um ambiente de escuta receptiva, capaz de agregar diferentes interpretações para que os leitores construam significados afetivos e cognitivos a partir do texto. O mediador não transmite um conteúdo pronto, mas facilita o encontro entre leitores e obras, respeitando tempos e silêncios, de modo que conversar sobre esses textos, sempre possibilitam a descoberta de algo antes não percebido (Bajour, 2012).

Dialogando com essa concepção, Annie Rouxel (2012) traz a concepção do termo texto do leitor, o qual sustenta que não existe texto literário sem um leitor que investe sua subjetividade, de modo que “[...] é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (p. 278).

Ao mostrar a imprescindibilidade do leitor como sujeito que constitui o texto literário e com ele estabelece uma relação atravessada por investimento de subjetividade e produção de sentido, Rouxel (2012) ressalta a urgência em se repensar os modos de ensino e prática de leitura literária na escola, de modo a implicar o aluno leitor nas atividades de leitura e conversa em sala de aula.

> Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu

> discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático (Rouxel, 2012, p. 281).

A mediação da leitura literária na escola deve promover experiências estéticas significativas, que não se limitem à decodificação do texto, mas convidem o aluno leitor experimentar, sentir e refletir, dando lugar à imaginação como forma de conhecimento e ao afeto como modo de aproximação com o texto.

Na prática, é possível perceber que a literatura só cumpre plenamente seu papel quando deixa de ser tratada como um conteúdo frio e passa a ser vivida como experiência de encontro, reflexão e encantamento, a ponto de despertar no aluno uma consciência relacional que vai além do individualismo, fortalecendo laços humanos e solidários, cuja dimensão apenas se concretiza quando são rompidas metodologias excessivamente tecnicistas, aproximando o texto da realidade e dos afetos do estudante.

Na prática, percebo que os momentos mais eficazes de aprendizagem literária ocorrem em espaços como círculos de leitura e rodas de conversa, onde a obra é explorada como descoberta. O professor deve mediar, estimulando sentir, imaginar e pensar, para transformar a leitura em liberdade, empatia e conhecimento.

Dentre os gêneros literários existentes, destaca-se a poesia, especialmente a poesia voltada para o público infantil, levando-se em consideração o fato de que o poema, ao articular ritmo, musicalidade, imagens e jogos de linguagem, proporciona uma experiência estética sensível que desperta a imaginação e o encantamento, elementos fundamentais para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Nesse sentido, Glória Bordini (1991) destaca que a poesia infantil não deve ser compreendida apenas como uma forma simplificada de arte literária, mas como uma linguagem simbólica poderosa que aproxima a criança do universo da criação poética. Logo, a poesia destinada às crianças exige sensibilidade, ludicidade e respeito à inteligência do jovem leitor, contribuindo para sua formação estética e para a ampliação de seu repertório linguístico e cultural e, sendo assim, a inserção da poesia no cotidiano escolar, desde as séries iniciais, representa um passo importante na construção de leitores autônomos e sensíveis à pluralidade de sentidos da linguagem literária.

Além disso, o letramento literário deve ser incentivado não apenas no ambiente escolar, mas também na esfera familiar e comunitária. Como defendem Street (1984,

p. 33) e Soares (2004, p. 55), o letramento é um fenômeno social que se desenvolve a partir da interação do sujeito com diferentes contextos discursivos. Dessa forma, a promoção da leitura deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que transcenda os limites da sala de aula e permeie o cotidiano dos estudantes. As novas tecnologias também desempenham um papel crescente nesse cenário.

Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2009, p. 23) defende que a leitura deve transcender a mera decifração técnica dos textos e assumir sua potência transformadora. Para ele, a literatura nos permite "imaginar outras maneiras de conhecê-lo e organizá-lo", configurando-se como uma experiência que enriquece a percepção do mundo e nos humaniza.

O autor argumenta que o ato de ler não se restringe à decifração de palavras, mas constitui uma experiência transformadora, que amplia a capacidade do sujeito de compreender e interagir com o mundo. Assim, a promoção do letramento literário deve ser uma prioridade na educação básica, pois representa um dos principais caminhos para a formação de indivíduos críticos, criativos e sensíveis às múltiplas formas de expressão cultural e artística.

Essa concepção dialoga com Antoine Compagnon (2009), que, ao indagar *Literatura para quê?*, enfatiza o papel essencial da literatura na formação moral e intelectual dos indivíduos, defendendo que ela oferece múltiplas perspectivas e contribui para a construção de uma sensibilidade crítica e ética. Dessa forma, nesse sentido, com efeito, ambos reforçam que a formação literária deve privilegiar o encontro direto com o texto, resgatando-o do isolamento na crítica acadêmica e restituindo-lhe seu poder de interpretação e de ampliação da sensibilidade em uma sociedade democrática.

Logo, enquanto professor, o papel exercido deve estar calcado na construção do leitor literário, que, frise-se, não se encontra restrito à condução de atividades de interpretação de texto, eis que se trata, aqui, de criar condições para que a literatura se torne parte da vida dos estudantes, dentro e fora da escola. É importante, nesta toada, que o professor estenda essa prática à comunidade escolar e ao ambiente familiar, construindo pontes entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos. No caso específico da poesia, quando trabalhada com sensibilidade, ludicidade e respeito à inteligência do jovem leitor, ela se torna um recurso para despertar a imaginação e o encantamento, fortalecendo a autonomia e a sensibilidade do estudante e, para que

isso aconteça, é essencial que a escola ofereça um acervo diversificado, capaz de dialogar com as vivências culturais e regionais dos alunos, incluindo produções literárias que valorizem a identidade mato-grossense.

2.1 A função formativa da literatura

Em relação à função formativa da literatura, Cosson e Paulino (2009) alegam que ela vai além da instrução escolar, pois envolve a construção de identidades, a ampliação da sensibilidade e a formação de um pensamento crítico e autônomo. Logo, a leitura literária, nesse sentido, não se limita ao acesso a textos esteticamente elaborados, mas implica o desenvolvimento de competências interpretativas que permitem ao sujeito interagir com diferentes realidades e ampliar seu repertório cultural. Cosson (2021) ressalta que a literatura humaniza porque coloca o leitor diante da alteridade, proporcionando experiências que desafiam suas certezas e ampliam seu horizonte de compreensão do mundo.

O letramento literário, conforme definido por Cosson (2021), é uma prática que articula a fruição estética do texto com o desenvolvimento de uma postura crítica frente às diferentes formas de discurso e, ao promover a experiência de leitura como vivência e diálogo, o letramento literário propicia a apropriação da literatura como conhecimento, arte e forma de participação cultural. Cosson e Paulino (2009) afirmam que essa prática se concretiza quando o ensino de literatura privilegia a interpretação subjetiva e a construção coletiva de sentidos, rompendo com abordagens puramente tecnicistas.

Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) argumentam que, no contexto da cultura digital, o ensino de literatura precisa incorporar práticas de multiletramentos, entendidos como o trabalho com múltiplas linguagens, suportes e formas de produção de sentido, cuja abordagem amplia o conceito tradicional de leitura e escrita, incluindo textos multimodais, hipertextuais e interativos, que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Cosson (2021), por sua vez, reforça que, ao dialogar com essas novas linguagens, o letramento literário se atualiza e se fortalece, possibilitando que o aluno transite com criticidade e autonomia entre diferentes práticas discursivas.

Para Cosson (2021), a leitura é um ato interpretativo que envolve a interação entre o texto e o repertório do leitor, sendo, portanto, um processo ativo de construção

de sentidos, reconhecendo-se, dentro dessa perspectiva, que o significado não está dado de forma fixa no texto, mas se constitui na relação dinâmica entre obra, leitor e contexto sociocultural. Assim, a literatura destinada ao público infantil e juvenil deve ser pensada como parte de um processo formativo que respeita a inteligência e a sensibilidade do leitor em formação e, mais especificamente no contexto mato-grossense, a poesia ganha relevância por articular o patrimônio cultural local, as paisagens e a oralidade regional com a experiência estética própria da linguagem poética.

A função formativa da literatura perpassa um processo de construção de identidades, ampliação da sensibilidade e fortalecimento do pensamento crítico e autônomo. Ela não se limita ao contato com textos esteticamente elaborados, mas perpassa experiências que colocam o aluno diante da alteridade, desafiando suas certezas e ampliando seus modos de compreensão do mundo. Compreende-se, então, o letramento literário como uma prática que articula a fruição estética à postura crítica, criando oportunidades para que os alunos se apropriem da literatura como conhecimento, arte e forma de participação cultural.

2.2 Reflexões sobre literatura, letramento e práticas digitais a partir de poemas de Manoel de Barros

A poesia de Manoel de Barros caracteriza-se pela experimentação linguística, subversão das normas sintáticas e fusão entre linguagem e natureza. Sua obra é permeada por um universo lúdico e imagético, promove uma estética da simplicidade e da desconstrução, na qual o insignificante ganha relevância e o erro se converte em potência criativa. A poética de Barros desafia convenções gramaticais tradicionais e apresenta um olhar desautomatizado ao mundo, o que torna sua obra relevante para a análise das relações entre linguagem, oralidade e experimentação textual no ensino da literatura (Andrade, 2025).

A inovação formal e temática de Manoel de Barros pode ser observada sob diferentes perspectivas. Primeiramente, seu uso da linguagem rompe com a estrutura convencional da escrita, instaurando um discurso fragmentado e imagético, no qual a palavra ganha autonomia e reinventa os sentidos do real (Rodrigues, 2016). Em segundo lugar, sua poesia estabelece uma forte relação entre o humano e o natural,

ressignificando elementos da fauna e da flora como protagonistas do texto (Correia, 2019). Por fim, conforme aponta a crítica literária, sua obra se insere em uma tradição literária que dialoga com o modernismo e a pós-modernidade, promovendo um distanciamento das grandes narrativas e valorizando o subjetivo e o cotidiano (Rosa, 2022). Para compreender essas questões, são abordadas, neste particular, temáticas atreladas à reinvenção da linguagem e à estética da simplicidade, a natureza e a oralidade como elementos poéticos, além do estudo de Manoel de Barros e da tradição literária brasileira.

De acordo com a fortuna crítica do poeta, observa-se que a poesia de Manoel de Barros se distingue no cenário literário brasileiro pela radicalidade com que reinventa a linguagem, desafiando as normas sintáticas e semânticas tradicionais para instaurar um discurso poético singular. Sua obra opera uma desconstrução sistemática da linguagem convencional, não como um simples artifício estilístico, mas como um projeto estético e filosófico que visa deslocar a percepção do leitor e questionar os limites do dizer. Como observa Candido (2023), a literatura não se limita a reproduzir a realidade, mas transforma o próprio olhar sobre o mundo, ampliando as possibilidades de significação e percepção. Essa visão se aplica à poesia de Manoel de Barros, na qual a linguagem é submetida a um processo contínuo de reinvenção, instaurando um jogo lúdico que desestabiliza as categorias linguísticas tradicionais e propõe novos modos de interação com o texto.

A simplicidade característica da poesia de Manoel de Barros não deve ser compreendida como ausência de complexidade formal ou discursiva, mas como uma estratégia de depuração da linguagem, que reduz o excesso de ornamentos para permitir que a palavra ressoe com maior intensidade. Essa simplicidade remete a um processo de despojamento que, em vez de empobrecer a expressão poética, a potencializa, tornando-a mais densa e sugestiva. Na obra de Barros, a economia verbal se manifesta na maneira como ele trabalha os versos curtos, a ausência de pontuação convencional e a fragmentação sintática, criando um ritmo próprio que se aproxima da oralidade e da ludicidade infantil.

A poesia barrosiana desconstrói a estrutura usual da língua para gerar novos sentidos. Essa abordagem de desmontar a lógica comum dos signos e recriá-la abre caminhos para novos horizontes de significação (Amaral, 2024). Além disso, sua obra

“não busca apenas transformar a linguagem, mas libertá-la de suas amarras formais, permitindo que as palavras respirem novas possibilidades” (p. 32).

Um dos aspectos mais marcantes de sua poética é a ressignificação das palavras, frequentemente deslocadas de suas funções sintáticas originais para adquirir novos sentidos no contexto do poema. Esse procedimento é particularmente evidente na criação de neologismos e na atribuição de verbos a substantivos ou vice-versa, subvertendo a lógica da gramática normativa. Esse tipo de experimentação linguística se alinha ao que Octavio Paz (1982) diz sobre a possibilidade que o uso poético da linguagem tem de afastar o automatismo pragmático quando rompe com o uso habitual das palavras para restaurar sua força expressiva original. Segundo Paz, em Barros, essa desautomatização ocorre por meio de processos como a inversão sintática, a valorização de termos considerados menores ou periféricos e o uso deliberado de erros gramaticais como estratégia estética.

Exemplo disso consiste no poema *O apanhador de desperdícios*, quando o eu lírico afirma: “Uso a palavra para compor meus silêncios” – subvertendo o uso tradicional da linguagem como comunicação direta; em outro trecho, ao declarar “Despalavro as palavras”, o poeta reinventa o verbo, criando um neologismo que desconstrói e reinventa o vocabulário cotidiano. Já em *Retrato do artista quando coisa*, Manoel escreve: “Tenho excesso de ser em mim”, expressando uma fusão entre o concreto e o abstrato, entre o existencial e o poético, rompendo com a lógica referencial da linguagem. Nesse particular, evidencia-se que estratégias revelam uma poética que se constrói no avesso do convencional, valorizando o mínimo, o erro e o absurdo como potências criativas.

A relação entre palavra e imagem é outro elemento central na reinvenção da linguagem promovida por Manoel de Barros. Sua poesia frequentemente recorre a metáforas visuais inesperadas, que desafiam a lógica associativa convencional e instauram um campo semântico novo. Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, na maneira como ele trata objetos inanimados como entidades vivas e pensantes, promovendo um deslocamento da perspectiva antropocêntrica tradicional. Essa reconfiguração das relações entre sujeito e objeto se dá por meio de uma linguagem que não apenas nomeia o mundo, mas o recria constantemente, instaurando novas conexões e sentidos.

Na poesia de Barros, essa lógica infantil é mobilizada para desconstruir o peso das convenções linguísticas e restaurar um tipo de experiência primordial da palavra, na qual o sentido não é pré-determinado, mas construído a partir do jogo e da experimentação. Marla Silva (2019) reforça essa ideia ao apontar que o ponto de vista infantil nas obras de Manoel de Barros não expressa ingenuidade ou puro simplismo, mas um recurso estilístico que ressignifica a linguagem e instiga a sensibilidade do leitor.

> Manoel de Barros [...] aborda em diversos livros o aspecto da infância, em seus versos, a poesia é concebida como descoberta, como "ressacralização". Através de um olhar que nos convida à experiência e aguça nossas inteligências sensíveis, todas as coisas passam a ser apreciáveis e entram em comunhão, o ser humano passa a ser uma extensão da natureza e vice-versa, e esse elo quase sempre é projetado por meio da perspectiva infantil. A criança é um ser que contempla o mundo sem definições prévias e limitadoras, portanto aprecia-o de maneira espontânea, despretensiosa. A produção poética de Manoel de Barros traz a proposta estética do diálogo com o universo lúdico da criança, o que perpassa um exercício de retorno ou o que seria uma restituição [...]. (Silva, 2019, p. 49).

A simplicidade aparente de sua poesia se torna, portanto, um meio para atingir um efeito estético sofisticado, que exige do leitor uma atitude ativa de interpretação e participação na construção do significado. Esse efeito é potencializado pelo uso da fragmentação textual, um recurso que rompe com a linearidade do discurso e obriga o leitor a reconstruir os elos entre os versos. A fragmentação na obra de Barros não se dá de forma arbitrária, mas como parte de um projeto estético que visa multiplicar as possibilidades de leitura, permitindo que o texto se mantenha aberto e em constante renovação. Segundo Lyotard (1998), a fragmentação é uma das características fundamentais da pós-modernidade, na medida em que desafia a ideia de totalidade e propõe um discurso baseado na multiplicidade e na dispersão. Essa perspectiva se aplica à poesia de Barros, cuja estrutura fragmentada reflete uma visão de mundo na qual a linguagem não é um sistema fixo e fechado, mas um organismo vivo em contínua transformação.

Outro aspecto relevante da reinvenção da linguagem em Manoel de Barros é sua proximidade com a oralidade e a cultura popular. Seu trabalho poético se afasta da erudição clássica e se aproxima da simplicidade do discurso cotidiano, incorporando expressões regionais e ritmos próprios da fala coloquial (Silva, 2019).

Essa escolha estilística reflete não apenas uma preocupação estética, mas também um posicionamento ideológico, que valoriza formas de expressão marginalizadas pelo discurso dominante.

Antonio Candido (2004) entende que a oralidade se manifesta na literatura e em outras formas de expressão artística, sendo capaz não apenas de rememorar tradições culturais, mas também de subverter a hierarquias de tipos de cultura, possibilitando democratização do espaço literário.

> [...]. No caso da literatura, ou da música, as manifestações primitivas se ligam necessariamente à transmissão imediata, por contacto direto, e isto se junta aos motivos já apontados de ordem estrutural para limitar o público e intensificar a sua relação com o artista, criador ou executante, e frequentemente ambas as coisas. A invenção da escrita (para o caso da literatura) mudou esta situação, abrindo uma era em que foram tendendo a predominar os públicos indiretos, de contactos secundários, já referidos, e que adquiriram ímpeto vertiginoso com a invenção da tipografia e o fim do mecenato estamental. Em nossos dias, invenções como o fonógrafo e o rádio, para o caso da música, e a reprodução generalizada dos quadros, para a pintura, em condições de admirável fidelidade, deram lugar a um tipo inteiramente novo de público, alterando a própria atitude geral em face da arte. (CANDIDO, 2004, p. 44).

No caso de Barros, a valorização da oralidade se manifesta na musicalidade de seus versos, na construção de frases curtas e na exploração de jogos sonoros que conferem à sua poesia um caráter próximo à fala espontânea.

A reinvenção da linguagem em Manoel de Barros, portanto, se configura como uma estratégia que não apenas renova a estética poética brasileira, mas também desafia o próprio leitor a repensar sua relação com a linguagem e a realidade. Sua obra propõe uma literatura que não se prende a significados fixos, mas se mantém aberta ao jogo, à experimentação e à multiplicidade de sentidos. Ao subverter as regras gramaticais, ressignificar o vocabulário cotidiano e valorizar a dimensão lúdica da palavra, Barros constrói uma poética que, embora enraizada na tradição literária brasileira, transcende seus limites e inaugura novos territórios expressivos.

E essa poética se configura como um espaço singular de experimentação estética, no qual a fusão entre linguagem e natureza assume um papel central na construção do seu universo de poesias. Diferente da tradição literária que frequentemente trata a natureza como cenário para a ação humana ou elemento de

contemplação romântica, Barros dissolve as fronteiras entre o humano e o não humano e cria uma perspectiva na qual o meio ambiente é um agente dentro da poética. Essa abordagem desafia hierarquias antropocêntricas ao deslocar a linguagem para um espaço de convívio e comunicação entre seres vivos e inanimados, ressignificando as relações entre a palavra e a imaginação (Correia, 2019).

Pesquisas recentes têm evidenciado o caráter ecopoético[1] da obra de Manoel de Barros, cuja poética rompe com os modelos tradicionais de representação da natureza ao propor uma simbiose radical entre sujeito e paisagem. Essa crítica à lógica antropocêntrica, que historicamente posiciona o humano como centro da experiência estética, é aprofundada por Rodrigues (2016), ao apontar que o sujeito poético na obra de Barros dissolve-se no ambiente natural, tornando-se bicho, pedra, árvore – ou seja, assume formas não-humanas como modo de rejeitar a hierarquia entre o homem e o mundo ao redor. Assim, o "eu" lírico não observa a paisagem, mas é por ela absorvido, instaurando uma ética da imersão e da alteridade que ressoa com as premissas da ecocrítica contemporânea.

O projeto poético de Barros reconfigura os parâmetros tradicionais da lírica, não apenas ao relativizar o papel do humano, mas também ao transformar os resíduos do mundo natural em matéria-prima simbólica de sua linguagem. Rodrigues (2016) interpreta como dissolução do eu. Nesse horizonte, a linguagem poética de Barros torna-se não só forma de expressão, mas também de resistência simbólica – um convite a repensar a posição do ser humano em relação à terra, aos outros seres e à própria linguagem.

O deslocamento do foco para a insignificância e para o que é socialmente considerado sem valor confere à poética de Barros um caráter quase subversivo. O poeta não apenas enaltece a fragilidade dos elementos naturais, mas os insere em um processo de desconstrução das categorias convencionais do discurso. O sapo, o

[1] A ecopoesia alude a um tipo de expressão poética que aborda assuntos ligados à natureza, ao meio ambiente e à preocupação com questões ambientais e biológicas. Esse tipo de verso visa aguçar os leitores para a beleza da natureza, destacar a importância de se preservar o meio ambiente e, às vezes, até mesmo alertar sobre os danos causados pelas atividades humanas ao sistema biológico (Correia, 2019).

graveto e a folha seca não são apresentados como imagens prontas, mas como entidades vivas, que ganham contornos de significação próprios dentro do jogo poético. Essa ressignificação pode ser observada na forma como os substantivos se transformam em verbos e vice-versa, como ocorre em versos como “O chão aprendeu a voar com as asas das borboletas” (Barros, 2021), em que a relação entre matéria e movimento é reorganizada a partir da lógica do encantamento e da desordem sintática.

O aspecto sonoro da poesia de Barros também desempenha um papel crucial na construção dessa organicidade, conferindo ao texto um ritmo próprio que se aproxima das cadências da oralidade. Sua poesia não busca a solenidade dos versos regulares, mas sim uma musicalidade espontânea, na qual a repetição, as inversões sintáticas e as pausas inesperadas criam um fluxo sonoro que remete ao discurso falado. Zumthor (1993) argumenta que a oralidade na literatura não se restringe à reprodução do falar cotidiano, mas se manifesta como uma força estrutural que reconfigura a experiência da leitura. Em Barros, esse princípio se traduz na maneira como o poema imita o ritmo do pensamento e da fala espontânea, promovendo um efeito de naturalidade e proximidade com o leitor.

Além disso, o uso da oralidade na poesia de Manoel de Barros se conecta com sua concepção de linguagem como um campo aberto à experimentação e ao jogo. Seu texto não segue um padrão discursivo previsível, mas opera a partir da subversão das expectativas do leitor, criando associações inesperadas entre palavras e imagens.

Na obra de Barros, essa diversidade se manifesta na incorporação de traços da oralidade popular, na exploração do humor e na desmontagem das hierarquias linguísticas que tradicionalmente distinguem o discurso culto do discurso cotidiano.

Outro elemento fundamental da relação entre natureza e oralidade na poética de Manoel de Barros é a forma como o poeta transforma a experiência infantil em um princípio estruturante de sua escrita. Sua poesia frequentemente simula o olhar de uma criança sobre o mundo, resgatando um tipo de percepção não filtrada por convenções racionais. Essa estratégia não deve ser interpretada como um exercício de ingenuidade, mas como um recurso sofisticado que permite a desconstrução das estruturas formais e conceituais da linguagem adulta.

Não se pode olvidar, aqui, que esse recurso poético é especialmente relevante para esta pesquisa, pois será justamente a partir desse olhar desautomatizado –

infantil, imaginativo e sensível – que se procede com o estabelecimento do recorte metodológico da proposta pedagógica. No ensino da poesia de Manoel de Barros, o foco se encontra calcado em incentivar os estudantes a acessarem a linguagem a partir de uma perspectiva lúdica e criativa, permitindo que suas próprias leituras, percepções e produções reflitam essa liberdade poética. Ao estimular os alunos a "ver com olhos de criança", espera-se favorecer não apenas o envolvimento afetivo com os textos, mas também a ampliação de suas possibilidades expressivas, contribuindo para o fortalecimento do letramento literário de maneira crítica, estética e significativa.

Rodrigues (2016, p. 58) aprofunda essa leitura ao argumentar que "o poeta não escreve sobre a infância, mas sim com os olhos de uma criança", ou seja, sua produção não propõe uma rememoração da infância como objeto distante ou perdido, mas encarna uma atitude estética infantil diante do mundo. Barros opera poeticamente nesse mesmo registro, no qual os sentidos ainda não foram endurecidos por normas e convenções adultas. A escolha por essa perspectiva, longe de ser ingênua, constitui um gesto sofisticado que subverte as estruturas da linguagem formal, conferindo à sua poesia vitalidade, surpresa e potência criadora.

Em versos como *Menino que não sabe brincar de ser árvore não serve para poeta* (Barros, 1999) e *Uso a palavra para compor meus silêncios* (Barros, 2015a), de Manoel de Barros, observa-se o deslocamento da racionalidade convencional, dando lugar a uma visão poética em que o absurdo, o animado e o inanimado se fundem, cuja perspectiva transforma a infância não apenas em tema, mas em linguagem: uma forma de estar no mundo por meio da imaginação, da inversão e da invenção, características que dialogam com o próprio modo de aprender, sentir e criar da criança.

A interseção entre natureza e oralidade na poesia de Barros tem implicações diretas para o ensino de literatura, uma vez que propõe uma abordagem do texto poético que não se restringe à análise formal, mas privilegia a experiência sensorial e subjetiva do leitor. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da literatura na formação da sensibilidade estética e na ampliação das capacidades interpretativas dos estudantes (Brasil, 2018). A poética de Barros, ao enfatizar a musicalidade do texto e a fluidez das imagens, apresenta-se como um material pedagógico valioso para incentivar uma leitura mais intuitiva e participativa.

Em última instância, a fusão entre natureza e oralidade na obra de Manoel de Barros reafirma a literatura como um espaço de invenção e liberdade. Sua poesia não apenas questiona os limites da linguagem, mas também sugere uma nova forma de interação com o mundo, na qual o humano e o não humano se entrelaçam em uma dança de significados mutáveis. Ao propor uma escuta sensível da paisagem e uma fala que ressoa com os ritmos do ambiente, Barros convida o leitor a participar de um processo contínuo de descoberta e encantamento, no qual a palavra não é um fim em si mesma, mas um meio de reinventar a experiência da existência.

2.2.1 Manoel de Barros e a tradição literária brasileira

Manoel Wenceslau Leite de Barros, mais conhecido apenas como Manoel de Barros, nasceu em Cuiabá (MT), em 19 de dezembro de 1916, filho do capataz João Venceslau de Barros e Alice Pompeu Leite de Barros. Ele passou a maior parte de sua infância em uma escola interna em Campo Grande. Durante sua carreira, ele lançou mais de 20 livros (Correia, 2019).

Em termos cronológicos, João Oliveira (2018) cita que o autor tem lugar com a terceira geração modernista, de 1945, assim como João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa, marcada pelo apuro estilístico e pouco apego a padrões estéticos preestabelecidos. Em todo caso, os especialistas não querem muito caracterizar seu verso explicitamente como pioneiro, vanguardista ou pós-moderno, expressando que são marcas e normatizações do passado, manifestadas por meio de versos extraídos da realidade imediata, sobretudo a natureza e a infância.

Manoel de Barros cresceu imerso em um ambiente provinciano, no qual a simplicidade da vida nacional e a riqueza da natureza o marcaram desde a infância e tornara-se base de sua poética, que mais tarde se tornaria uma homenagem à natureza e uma intensa defesa de sua preservação. Ele é visto como um poeta singular, elevando-se acima das restrições do verso regular ao entrar em um universo melodioso e sensível. Sua ecopoesia não se limita apenas a contemplar a beleza do mundo natural, mas também apresenta uma profunda reflexão sobre a ligação característica do homem com o ambiente que o envolve.

A poesia de Manoel de Barros transborda de analogias e simbolismos expressivos, próprios para trazer a pessoa para as ricas e diferentes cenas do Brasil.

Seus versos são como pinceladas de variedades brilhantes em uma composição naturalista, em que o leitor é levado a meditar sobre a vegetação da nação, desvendando sua variedade e beleza. O poeta não retrata, mas cria um discurso entre o homem e a natureza, tornando-se um mensageiro das vozes abafadas de bosques, cursos d'água e montanhas. Os padrões da natureza entrelaçam-se com os padrões da existência humana, criando uma vasta dança que nos leva a pensar em nossa própria realidade e na relação com o tempo que nos envolve (Correia, 2019).

Um exemplo disso é o poema *Borboletas* (Barros, 2010, p. 393). Com uma linguagem poética e lúdica, o autor nos transporta para um mundo mágico e imagético, onde as borboletas são protagonistas de um espetáculo natural que encanta os olhos e a imaginação.

> [...] o poema de Manoel de Barros nos leva a uma interpretação mais profunda, compreendendo-o como as fases de uma borboleta, que se passa em um tempo mítico, a partir do momento em que o enunciador recebe o convite e passa a desejar (existe uma sedução e um querer) tornar-se uma borboleta, então inicia uma reflexão sobre como seria após o ciclo de metamorfose que se estende com os versos seguintes. Assim, a partir do sexto verso, notamos as transformações expostas em seus verbos, sugerindo que o ciclo havia sido concluído, que a lagarta deixara o casulo como uma bela borboleta, mas Barros nos leva além porque por meio da análise semiótica percebemos que é o não poder do sujeito que permite toda a trama da narrativa e nos proporciona essa riqueza de leitura. (Weber; Batistote, 2022, p.113).

No poema de Manoel de Barros, observam-se oposições essenciais, como humano versus animal. Ao recorrer a um tempo anterior à enunciação e a um espaço distante, o autor reforça, por meio das categorias enunciativas, que o desenvolvimento do poema permanece no âmbito do desejo de realização e, ao mesmo tempo, na esfera da impossibilidade. (Weber, Batistote, 2022).

Uma leitura do poema *Borboletas* (Barros, 2012) por meio das tecnologias pode proporcionar uma experiência ainda mais rica e interativa para as crianças. O uso de recursos digitais, como animações, ilustrações e áudios, enriquece a compreensão do texto e estimula a criatividade dos pequenos leitores.

As tecnologias também tornam a leitura acessível a um público mais amplo, facilitando o acesso das crianças a obras literárias de qualidade, mesmo em locais onde não há fácil acesso a livros físicos. Além disso, o uso de dispositivos eletrônicos

pode tornar a leitura mais atrativa para crianças que estão habituadas ao uso de tecnologias desde cedo.

No entanto, é importante ressaltar que, embora as tecnologias sejam excelentes ferramentas para incentivar a leitura e o desenvolvimento das crianças, é fundamental haver um equilíbrio entre o uso dessas tecnologias e as atividades físicas, interações sociais e outras formas de entretenimento. Os pais e educadores desempenham um papel importante ao orientar as crianças sobre como utilizar as tecnologias de forma saudável e equilibrada.

A leitura do poema *Borboletas* (Barros, 2021) por meio de tecnologias audiovisuais pode auxiliar no desenvolvimento das crianças, despertando o gosto pela leitura, estimulando a criatividade e promovendo uma maior conexão com a natureza. No entanto, é essencial que o uso destes recursos seja acompanhado de orientação e supervisão adequadas, garantindo um uso responsável e benéfico para o crescimento e aprendizado das crianças. Ao incorporar meios digitais como animações, ilustrações e áudios, a experiência de leitura torna-se mais imersiva e interativa, o que capta ainda mais a atenção e o interesse dos pequenos leitores.

Vale ressaltar que a leitura de obras literárias mediada por tecnologias digitais deve estar integrada com outros tipos de atividades, brincadeiras, interações sociais e a exploração do ambiente natural, para que as crianças possam desenvolver suas habilidades físicas e emocionais. De acordo com Cosson (2012), a literatura se configura como uma prática que deve ser abordada pelo aluno de forma crítica e profunda. Nessa perspectiva, o papel do professor vai além de simplesmente encorajar os estudantes a consumirem obras literárias; ele deve estimulá-los a explorar uma interpretação literária abrangente e contextualizada, proporcionando uma compreensão mais significativa e enriquecedora do universo literário. Isso implica não apenas a leitura, mas na análise e reflexão sobre os elementos intrínsecos e extrínsecos que compõem as obras literárias, promovendo uma apreciação mais complexa e enriquecedora da literatura.

Uma estratégia valiosa para incorporar a leitura literária de forma pedagógica, utilizando a tecnologia como ferramenta, é por meio da prática da leitura compartilhada. Segundo Cosson (2021), essa abordagem é considerada uma atividade privilegiada, pois possibilita não apenas o estímulo à leitura, mas também à consolidação das práticas de leitura, o desenvolvimento da socialização entre os

alunos e a formação de leitores críticos e engajados. Ao utilizar a tecnologia para facilitar e enriquecer a experiência de leitura compartilhada, os educadores podem criar um ambiente dinâmico e colaborativo que promove a compreensão mais profunda dos textos, o debate construtivo e a ampliação do repertório literário dos estudantes.

Com todos ao redor em um círculo, é fundamental indagar as crianças para que compartilhem sobre as experiências que vivenciaram no decorrer da leitura. A leitura é um treinamento que deve ser iniciado na hora certa com as crianças e deve adquirir uma expansão significativa no ambiente escolar. Os professores devem compreender a importância primordial da leitura nos anos iniciais, visto que este período é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Alguns educadores conseguem encontrar metodologias eficazes para promover a leitura, enquanto outros não buscam alternativas para melhorar sua prática. Nesse sentido, a leitura muitas vezes é abordada de maneira tradicional na sala de aula, limitando significativamente o espaço para a participação ativa das crianças.

Pode-se fazer com que a turma aprecie a leitura e a escrita, assumindo que possuem como exemplo um leitor diligente na sala de aula. O professor, então, pode incentivar apreciação pela leitura lendo para eles ou, em qualquer caso, sugerindo que leiam separadamente ou com um colega. Permitir instantes diários de leitura na sala de aula, compartilhar leituras, misturar trechos de obras de literatura infantil, mostrar livros que estão na biblioteca e incentivar as crianças a fazerem o mesmo com seus parceiros. A leitura deve ser uma prática diária e significativa na sala de aula.

Por meio desses recursos, a criança pode visualizar as borboletas dançando no ar, apreciar suas cores e movimentos, como se estivesse em um mundo de encantamento. Essa conexão com o texto por meio de estímulos visuais e auditivos pode aguçar a imaginação dos pequenos, permitindo que eles criem suas próprias imagens mentais das cenas descritas pelo autor.

Além disso, a acessibilidade proporcionada pelas tecnologias é um fator importante a ser destacado. Crianças de diferentes regiões e realidades socioeconômicas podem ter acesso a essa rica obra literária, promovendo, assim, maior democratização do conhecimento e da cultura. Sendo assim, a leitura dos poemas *Borboletas, Tratado geral das grandezas do ínfimo, O fazedor de amanhecer,*

*O apanhador de desperdícios, Um bem-te-vi, Mundo pequeno I, Se achante e Vento***,** de Manuel de Barros (2013, 2014, 2016, 2007) em formatos digitais e físicos, oferecem oportunidades para as crianças explorarem a poesia, estimularem a criatividade e desenvolverem uma maior apreciação pela natureza. Ao incorporar esses recursos de forma consciente e responsável, as tecnologias podem se tornar aliadas valiosas na jornada de aprendizado e desenvolvimento infantil.

A poesia de Manoel de Barros ocupa um espaço singular dentro da tradição literária brasileira, pois, ao mesmo tempo que dialoga com diferentes correntes e movimentos estéticos, sua obra escapa a classificações rígidas. Sua escrita, embora profundamente inovadora, mantém uma relação complexa com as vanguardas do modernismo e as experimentações formais que marcaram a literatura do século XX. Ao longo de sua trajetória, Barros desenvolveu uma poética que resgata elementos da oralidade, valoriza o cotidiano e subverte as normas linguísticas, consolidando um estilo próprio que, apesar de dialogar com referências históricas, rompe com a formalidade e a lógica tradicionais da poesia. É o caso de *O fazedor de Amanhecer* (Barros, 2014)*:*

> Sou leso em tratagens com máquina.
> Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.
> Em toda a minha vida só engenhei
> 3 máquinas
> Como sejam:
> Uma pequena manivela para pegar no sono.
> Um fazedor de amanhecer
> para usamentos de poetas
> E um platinado de mandioca para o
> fordeco de meu irmão.
> Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
> automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
> Fui aclamado de idiota pela maioria
> das autoridades na entrega do prêmio.
> Pelo que fiquei um tanto soberbo.
> E a glória entronizou-se para sempre
> em minha existência.

Exaltação da inutilidade poética, indiferença pelo que é funcional ou "prestável", ratificando a invenção imaginaria do mundo e a infância como partes do poeta. Invenção essa que se mostra em torções de palavras como “desapetite”, ‘tratagens”, “usamentos” e “fordecos”. Como pontua Santos (2022), a subversão gramatical na

obra de Barros não é apenas um recurso estilístico, mas um gesto político contra a normatividade do discurso formal, o que amplia a relevância de sua obra dentro da tradição poética brasileira.

A relação de Manoel de Barros com o modernismo brasileiro é evidente na sua abordagem experimental da linguagem. Desde a Semana de Arte Moderna de 1922, a literatura nacional passou por um processo de ruptura com os cânones estéticos herdados do parnasianismo e do simbolismo, promovendo a valorização da linguagem coloquial, a liberdade formal e a aproximação com a cultura popular. Poetas como Oswald de Andrade e Mário de Andrade buscaram uma literatura que dialogasse com as expressões linguísticas autênticas do Brasil, criando uma estética marcada pela irreverência e pelo desejo de renovação. Na obra de Manoel de Barros, esse espírito modernista se manifesta na recusa ao convencionalismo da norma culta e na busca por uma dicção poética que enfatiza a oralidade, a espontaneidade e a ressignificação do erro como um instrumento de criação.

Diferentemente dos primeiros modernistas, cuja proposta literária tinha um forte caráter de manifesto e contestação cultural, a poesia de Barros se afasta da politização explícita e adota um tom introspectivo, voltado para a recriação subjetiva da realidade. Sua obra apresenta um lirismo marcado pela contemplação do pequeno, do marginal e do aparentemente insignificante, aspectos que o aproximam da segunda geração modernista (Oliveira, 2018).

Em *O menino que carregava água na peneira*, o eu lírico afirma: “Tenho aprendido a desaprender para saber o que não sabia” (Barros, 1999), invertendo a lógica do conhecimento formal e exaltando a sabedoria da infância. Em outro poema, declara: “O mundo não foi feito para se pensar sobre ele / Foi feito para se olhar e se consentir” [*do poema A arte de pensar*] (Barros, 2014), demonstrando sua estética do encantamento e da não racionalidade.

Embora sua obra não possa ser reduzida a um rótulo geográfico, sua poesia está profundamente enraizada na paisagem do Pantanal, sua terra natal. Diferentemente do regionalismo tradicional, que muitas vezes retrata o espaço rural a partir de uma perspectiva documental ou sociológica, Barros transforma o ambiente natural em um elemento ativo do processo poético. Essa abordagem se alinha ao conceito contemporâneo de “regionalismo universal”, termo que Almeida (2021) utiliza para designar autores que, embora profundamente enraizados em uma geografia

específica, transcendem o localismo e transformam seus cenários em metáforas da condição humana. Manoel de Barros insere-se nessa tradição ao tratar o Pantanal como um espaço de invenção, em que a matéria orgânica se converte em linguagem e os elementos naturais ganham vida própria na estrutura do poema.

Essa perspectiva também aproxima Barros da tradição modernista de João Cabral de Melo Neto, embora com abordagens contrastantes. Enquanto Cabral adota um rigor construtivo e uma objetividade quase matemática na elaboração de seus poemas, Barros se permite uma liberdade maior na invenção verbal, explorando a maleabilidade da palavra e a musicalidade do discurso poético. Se Cabral trabalha a dureza do real e a secura da linguagem, Barros subverte essa relação ao transformar a materialidade do mundo em um jogo lúdico, no qual a palavra é constantemente reinventada (Mendes, 2023).

Além do modernismo e do regionalismo, a poesia de Manoel de Barros também dialoga com a tradição oral e com a cultura popular. O tom aparentemente despretensioso de seus poemas, a presença de estruturas repetitivas e a valorização da fala cotidiana remetem a formas tradicionais de transmissão do conhecimento, como os causos e narrativas populares. Essa conexão com a oralidade está em sintonia com os estudos de Zumthor (1993), que demonstram como a tradição oral influencia a literatura escrita e cria uma dinâmica na qual o texto não é apenas um produto fixo, mas um organismo vivo que se transforma na medida em que é lido e interpretado.

A obra de Manoel de Barros tem sido resgatada no campo da performance poética, com adaptações que exploram sua musicalidade e ritmo fluido. Isso confirma que sua obra não se limita à materialidade do livro, mas se projeta em experiências interativas que resgatam a função oral da literatura, característica de grande parte das tradições populares brasileiras (Rodrigues, 2016).

Um exemplo significativo dessa transposição artística é o Projeto Crianceiras, idealizado pelo músico Márcio de Camillo (2012), que musicou diversos poemas do autor, especialmente aqueles voltados à infância, cujo projeto transformou versos como *“O menino que carregava água na peneira”* e *“Exercícios de ser criança”* em canções que preservam a cadência e o lirismo barrosiano, tornando sua poesia ainda mais acessível e sensorial para o público jovem.

O caráter experimental da obra de Manoel de Barros também pode ser associado à tradição pós-modernista, de forma que a sua poesia se encaixa nesse contexto ao rejeitar sistemas fechados de significação e ao propor uma escrita que se mantém aberta à interpretação, permitindo múltiplos sentidos e leituras.

Leonardo Ferreira (2023) destaca que a fragmentação textual e a desconstrução sintática na obra de Barros são recursos que o aproximam das experiências formais da poesia concreta, cujos expoentes – Haroldo de Campos e Décio Pignatari – também exploraram a materialidade da palavra como elemento plástico e sonoro. Assim, a obra de Barros não apenas rejeita modelos narrativos predefinidos, mas propõe um encantamento com o real, explorando suas fissuras e contradições sem a necessidade de um enquadramento teórico rígido.

A relevância da poesia de Barros para o ensino da literatura se evidencia na maneira como seus textos permitem uma abordagem múltipla, que vai desde a análise da estrutura linguística até a interpretação subjetiva das imagens poéticas. Nos últimos anos, tem-se observado um aumento no interesse acadêmico e popular pela obra de Manoel de Barros, refletido em novas publicações críticas e na adaptação de seus textos para diferentes mídias. (Fraga, 2017). Sua poética influenciou diretamente uma nova geração de poetas brasileiros, como Ana Martins Marques e Nicolas Behr, que exploram a simplicidade da linguagem como estratégia de experimentação literária. Dentre os diversos poetas mato-grossenses, pode-se mencionar Luciene Carvalho, Ivens Scaff, Aires da Cunha e Rubens de Mendonça.

Assim, a relação entre Manoel de Barros e a tradição literária brasileira não se limita a um alinhamento com movimentos preexistentes, mas se estabelece em um jogo dinâmico de influências e rupturas, no qual o poeta reafirma a capacidade da literatura de se reinventar continuamente. Desta feita, tem-se que a poética de Manoel de Barros escapa a rótulos convencionais e estabelece um estilo singular que desafia classificações tradicionais da literatura, cuja obra revela uma constante reinvenção da linguagem, voltada à valorização do ínfimo, da infância e do absurdo cotidiano. Por essas características, seu legado literário se consolida como uma das expressões do poder transformador da palavra, ocupando um lugar de destaque entre os grandes nomes da literatura brasileira contemporânea.

> Uso a palavra para compor meus silêncios.
> Não gosto das palavras
> fatigadas de informar.
> Dou mais respeito
> às que vivem de barriga no chão
> tipo água pedra sapo.
> Entendo bem o sotaque das águas
> Dou respeito às coisas desimportantes
> e aos seres desimportantes.
> Prezo insetos mais que aviões.
> Prezo a velocidade
> das tartarugas mais que a dos mísseis.
> Tenho em mim um atraso de nascença.
> Eu fui aparelhado
> para gostar de passarinhos.
> Tenho abundância de ser feliz por isso.
> Meu quintal é maior do que o mundo.
> Sou um apanhador de desperdícios:
> Amo os restos
> como as boas moscas.
> Queria que a minha voz tivesse um formato
> de canto.
> Porque eu não sou da informática:
> eu sou da invencionática.
> Só uso a palavra para compor meus silêncios.
> Barros, 2015a, p. 47).

O trecho evidencia, desde o início, a relação paradoxal que Manoel de Barros estabelece com a linguagem, eis que ao declarar “Uso a palavra para compor meus silêncios”, o poeta subverte a função comunicativa tradicional da língua, tratando-a não como instrumento de informação, mas como meio de criar espaços vazios, intervalos de contemplação e suspensão de sentido, cujo silêncio não é ausência, mas presença densa, carregada de significados possíveis, onde o leitor é convidado a participar da construção do texto.

Nesse sentido, a poesia se afasta da lógica utilitarista da palavra e assume um papel estético e meditativo, no qual o não dito é tão relevante quanto o dito e, sendo assim, essa postura se reforça quando o poeta rejeita “as palavras fatigadas de informar” e afirma sua predileção por aquelas que “vivem de barriga no chão”, como “água, pedra, sapo”. Aqui, a imagem sugere proximidade com a natureza, humildade e simplicidade, valorizando o vocabulário enraizado no chão, no concreto e no sensorial, em detrimento da linguagem abstrata, técnica ou excessivamente formal.

A sequência dos versos amplia essa valorização do pequeno e do marginal, quando o eu lírico afirma entender “bem o sotaque das águas” e dar respeito “às

coisas desimportantes e aos seres desimportantes", sendo que essa escolha lexical e temática não é fortuita: ela traduz uma ética poética que inverte hierarquias sociais e simbólicas, colocando no centro do poema aquilo que, na lógica dominante, ocuparia as bordas.

Prezar "insetos mais que aviões" e "a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis" (Barros, 2015a) revela um posicionamento contra a pressa e a lógica produtivista, propondo um ritmo existencial pautado pela lentidão, pela observação e pela convivência com o mundo natural. Esse "atraso de nascença" de que o poeta fala não é um defeito, mas um traço constitutivo de sua identidade, que o habilita a perceber o valor das pequenas experiências e a resistir à aceleração e à mecanização contemporâneas e, ao declarar-se "aparelhado para gostar de passarinhos" (Barros, 2015a), o eu lírico reafirma essa predisposição para a simplicidade, para a contemplação e para a felicidade que nasce do vínculo com a natureza.

O verso "Meu quintal é maior do que o mundo" condensa uma das marcas recorrentes na poética de Manoel de Barros: a expansão simbólica do espaço íntimo e cotidiano até dimensões infinitas: o quintal, como metáfora do universo pessoal e afetivo, ultrapassa as fronteiras geográficas e físicas, revelando que a grandeza está no olhar e na capacidade de atribuir sentido aos lugares e coisas comuns. Ao se definir como "um apanhador de desperdícios" e dizer que "ama os restos como as boas moscas", o poeta reitera a sua estética do ínfimo, atribuindo dignidade e beleza ao que é rejeitado ou esquecido. Veja-se que essa imagem do "apanhador" também evoca um fazer artesanal com a linguagem: recolher palavras, imagens e coisas aparentemente inúteis para transformá-las em poesia (Barros, 2015a).

Nos versos finais, a oposição entre "informática" e "invencionática" simboliza o conflito entre a racionalidade técnica e a liberdade criativa e, ao inventar o termo "invencionática", Manoel de Barros não apenas cria um neologismo, mas também formula um manifesto poético: sua matéria-prima é a invenção, a imaginação, a criação desvinculada das normas da comunicação eficiente. Encerrando o ciclo, o verso que abre o trecho – "Uso a palavra para compor meus silêncios" – é retomado, reforçando a circularidade do texto e a centralidade desse princípio na sua concepção de poesia. A palavra, esvaziada de sua função informativa e carregada de potência sensível torna-se instrumento de escuta, pausa e reinvenção do mundo, reafirmando

que, para Manoel de Barros, a poesia é uma prática de deslocamento e reencantamento da realidade.

2.3 Letramento literário em ambientes digitais: novos caminhos para o ensino da literatura

O impacto das tecnologias digitais na educação tem sido um tema amplamente debatido na literatura acadêmica, especialmente no que se refere à ressignificação das práticas pedagógicas e à adaptação do ensino às novas formas de leitura e interação textual. No campo da literatura, a incorporação de recursos digitais não apenas diversifica as experiências leitoras, mas também redefine o próprio conceito de leitura, expandindo-o para além da decodificação do texto impresso e integrando múltiplas linguagens e suportes. De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos representam uma ampliação das práticas de letramento tradicionais, incorporando a diversidade semiótica e discursiva característica da contemporaneidade. Assim, o ensino da literatura, nesse contexto, deve contemplar novas estratégias metodológicas que dialoguem com as práticas digitais dos estudantes.

A literatura, enquanto arte e expressão cultural, tem sido historicamente vinculada ao suporte impresso, um formato que, embora ainda essencial, já não é a única via para a fruição estética e interpretativa do texto literário. Chartier (1999) argumenta que a revolução digital modificou profundamente a forma como os sujeitos interagem com a leitura, tornando-a fragmentada, hipertextual e cada vez mais colaborativa. Essa mudança exige um deslocamento epistemológico no ensino de literatura, superando abordagens centradas na leitura linear e promovendo práticas que estimulem a interação crítica dos estudantes com diferentes suportes e formatos textuais.

As tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para a mediação do texto literário, tornando a experiência leitora mais dinâmica e acessível. Lévy (2010) destaca que a cibercultura cria um ambiente de aprendizado descentralizado e interativo, no qual o conhecimento é construído de maneira coletiva e processual. Esse conceito dialoga diretamente com as práticas contemporâneas de ensino de literatura, pois permite a criação de metodologias que envolvem os estudantes ativamente na construção dos sentidos do texto. A literatura digital, os audiolivros, os

podcasts literários, os e-books interativos e as narrativas transmídia são exemplos de recursos que podem ser incorporados ao ensino de literatura, promovendo diferentes formas de imersão no universo literário (Ferraz; Pedro, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a necessidade de integrar as tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa, enfatizando que as práticas de leitura e produção textual devem contemplar os diferentes gêneros e suportes digitais disponíveis. Essa diretriz reforça a ideia de que a literatura deve ser trabalhada de maneira abrangente, considerando tanto as formas tradicionais quanto as novas configurações textuais e discursivas proporcionadas pela cultura digital. Dessa forma, o ensino de literatura, ao se articular com as tecnologias, amplia sua função social, aproximando-se das práticas culturais contemporâneas dos estudantes.

Um aspecto central da introdução das tecnologias digitais no ensino de literatura é o potencial de interatividade que elas oferecem. Jenkins et al. (2009) apontam que a convergência midiática não apenas transforma os modos de produção e consumo dos conteúdos culturais, mas também modifica o papel do leitor, tornando-o um agente ativo na construção dos sentidos textuais. No contexto escolar, essa mudança permite que os estudantes interajam com o texto literário de maneira mais envolvente, participando de debates em plataformas digitais, produzindo adaptações multimodais de narrativas e explorando diferentes camadas de significado por meio de interfaces interativas (Vitorino; Oliveira e Alves, 2023).

Moran (2015) argumenta que o uso das tecnologias na educação deve ir além da simples digitalização de conteúdos, devendo ser planejado para promover aprendizagens mais significativas e engajadoras. No ensino de literatura, isso implica a adoção de metodologias que estimulem a autonomia dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento da interpretação crítica. A gamificação, por exemplo, pode ser utilizada para tornar a leitura literária mais atrativa, transformando a experiência de aprendizagem em um processo lúdico e motivador. Estudos recentes demonstram que atividades gamificadas no ensino de literatura podem aumentar a motivação dos estudantes e fortalecer o desenvolvimento de habilidades interpretativas (Vasconcelos; Silva; Melo Junior, 2023).

É importante salientar, neste particular, que, se por um lado, aplicativos de análise literária, plataformas de leitura colaborativa e ambientes virtuais de

aprendizagem são ferramentas que podem ser incorporadas ao currículo para potencializar a interação dos estudantes com o texto literário, por outro, é preciso reconhecer o quanto a plataformização tem prejudicado o trabalho com a literatura e principalmente com a mediação da leitura, uma vez que retira a liberdade e criatividade do professor em sala de aula, além de aprisionar o material em um rol de conteúdos, retirando a vivência e experimentação necessária para o leitor fruidor.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais no ensino de literatura não está isenta de desafios. Um dos principais entraves refere-se à formação docente, uma vez que muitos professores ainda não possuem preparo adequado para integrar as novas mídias em suas práticas pedagógicas. Kenski (2012) ressalta que a introdução das tecnologias na educação exige uma mudança paradigmática no papel do professor, que deve atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. A ausência de uma cultura digital consolidada no ambiente escolar pode dificultar essa transição, tornando a adaptação às novas metodologias um processo complexo e gradual. Investir na formação docente, portanto, é fundamental para que metodologias digitais possam ser utilizadas de forma efetiva e integrada ao currículo.

Outro desafio relevante é a desigualdade no acesso às tecnologias, que pode ampliar as disparidades educacionais entre diferentes contextos socioeconômicos. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2021) aponta que, embora o acesso à internet tenha se expandido nos últimos anos, ainda existem barreiras significativas no que se refere à qualidade da conexão e à disponibilidade de dispositivos adequados para uso educacional. Essa realidade impõe limitações à implementação de práticas digitais no ensino de literatura, exigindo soluções que garantam a equidade no acesso aos recursos tecnológicos. De acordo com Martoni (2021), a falta de acesso adequado a tecnologias pode resultar em uma fragmentação das oportunidades de aprendizado, aprofundando desigualdades educacionais.

Apesar desses desafios, os benefícios da incorporação das tecnologias digitais no ensino de literatura são evidentes. A convergência entre literatura e cultura digital possibilita a ampliação das experiências leitoras, permitindo que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre os diferentes modos de produção textual na contemporaneidade. A literatura digital, ao explorar elementos como a interatividade, a multimodalidade e a hipertextualidade, oferece novas formas de construção de

sentido, tornando a leitura uma experiência mais rica e diversificada (Vitorino; Oliveira e Alves, 2023).

Diante desse cenário, é essencial que o ensino de literatura acompanhe as transformações tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. A valorização das práticas de leitura em ambientes digitais não significa a substituição do livro impresso, mas a ampliação das possibilidades de fruição e interpretação literária. Como observa Chartier (1999), a história da leitura é marcada por constantes reconfigurações nos modos de acesso e circulação dos textos, e o advento das tecnologias digitais representa apenas mais uma dessas transformações. Cabe aos educadores e pesquisadores da área refletirem sobre como integrar essas mudanças de maneira crítica e inovadora, garantindo que a literatura continue a desempenhar seu papel fundamental na formação de leitores críticos e sensíveis.

3 O JARDIM ONDE AS OLIVEIRAS FLORESCERAM

O tipo de exploração adotado neste estudo foi uma pesquisa-ação que permitiu um exame aprofundado sobre a inserção de poemas de Manoel de Barros no Ensino Fundamental II. A metodologia utilizada foi a pesquisa-interventiva, que buscou compreender as implicações, percepções e encontros dos membros em questão.

A pesquisa-ação, em contraste com outros métodos de pesquisa, oferece uma flexibilidade que permite a atuação direta dos pesquisadores. Essa abordagem possibilita uma interação mais profunda entre o pesquisador e o objeto de estudo, permitindo não apenas investigar, aplicar e testar, mas também (re)construir esse objeto ao longo do processo. Isso significa que é viável realizar avaliações, reflexões e, se necessário, ajustes repetidos até que ocorra uma mudança efetiva. Nesse contexto, compreendemos que esse método de pesquisa não apenas facilita a capacitação tanto individual quanto coletiva, mas também fomenta o compartilhamento de conhecimentos. No entanto,

> [...] os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuírem para a transformação da situação. Isso exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores (Thiollent, 2011, p. 85).

Creswell (2007) indica que as análises qualitativas são métodos para compreender o significado e as características contextuais em detalhes. Esta pesquisa utiliza um tipo de pesquisa descritiva. Sua utilização faz sentido, já que o assunto em questão não representa um tema, evento ou fenômeno inédito, embora a literatura brasileira ainda careça de mais materiais de referência relacionados ao assunto.

Dessa maneira, com foco no letramento literário, planejamos trabalhar com poemas mato-grossenses, utilizando as obras de Manoel de Barros: *Livro sobre nada* (2015b), *Memórias inventadas* (2003), *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015a), *O fazedor de amanhecer* (2014) e *O livro das ignorãças* (2016). Para essa atividade, selecionamos especificamente os poemas *Borboletas*; *Tratado geral das grandezas*

do ínfimo; *O fazedor de amanhecer*; *O apanhador de desperdícios*, *Um bem-te-vi*, *Mundo pequeno I*, *Se achante* e *Vento*, de Manoel de Barros, para leitura e discussão em sala de aula. Após essas atividades, os alunos foram incentivados a produzir releituras digitais e poemas, inspirados nas obras estudadas.

Para a realização das atividades em sala de aula, baseamo-nos na Sequência Básica de Letramento proposta por Cosson (2006), que destaca quatro passos em sua Sequência Básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, a motivação é fundamental para o fim de preparar o aluno para iniciar a leitura, pois o sucesso do primeiro encontro do leitor com a obra depende diretamente de como esse momento inicial é conduzido, sendo que esta etapa tem como finalidade despertar a curiosidade, ativar conhecimentos prévios e criar vínculos afetivos entre o estudante e o texto literário. É nesse momento que o professor estabelece as primeiras conexões simbólicas e emocionais que sustentarão a experiência leitora.

A motivação pode ser construída por meio de estratégias lúdicas, como jogos de palavras, exibição de imagens, músicas ou até mesmo a leitura de pequenos trechos que instiguem o aluno a querer prosseguir e, mais especificamente, no caso desta pesquisa, a motivação foi realizada a partir da apresentação de recursos digitais (vídeos curtos, imagens poéticas e elementos visuais relacionados ao universo de Manoel de Barros), bem como por meio de rodas de conversa nas quais os estudantes puderam compartilhar suas impressões iniciais sobre poesia, cuja escolha buscou aproximar os textos da realidade dos alunos, tornando o primeiro contato mais significativo e prazeroso. Assim, a motivação não é apenas uma introdução formal, mas sim um convite para o mergulho estético e crítico, no qual o aluno é sensibilizado para olhar a obra com mais atenção, abertura e interesse.

Conforme Cosson (2006), a introdução corresponde ao momento de apresentação do autor e da obra, tratando-se, pois, de uma etapa fundamental, pois garante que o estudante não entre em contato com o texto de forma descontextualizada, mas que compreenda minimamente quem escreveu, em que circunstâncias e com quais intenções literárias. Logo, é importante que a introdução seja feita de modo a despertar interesse e respeito pelo texto, de forma que o aluno perceba a relevância da obra antes mesmo da leitura integral. O autor ainda destaca que:

> Independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. [...] A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra (Cosson, 2006, p. 60).

Dentro deste enfoque, Cosson (2006) reforça que a apresentação física da obra é parte inerente desse processo. Nesse momento, o professor deve chamar atenção para elementos paratextuais como a capa, a orelha, o prefácio, a dedicatória, ou mesmo a materialidade do livro, cujos componentes funcionam como portas de entrada para o universo literário e ajudam o aluno a construir expectativas iniciais sobre a leitura.

No contexto desta pesquisa, a introdução dos poemas de Manoel de Barros foi realizada em duas dimensões complementares e, desta forma, primeiramente, destacou-se a trajetória do poeta, sua ligação com a paisagem mato-grossense e sua estética marcada pela simplicidade e pela experimentação da linguagem. Essa abordagem buscou situar os alunos no universo do autor, aproximando-os de sua poética e de suas particularidades estilísticas. Posteriormente, promoveu-se um contato direto com a materialidade das obras, utilizando tanto exemplares físicos dos livros, quanto versões digitais acessadas por meio de e-books interativos, incentivando-se, nesse processo, a leitura das capas, títulos, subtítulos e demais elementos paratextuais, estimulando os estudantes a refletirem sobre o que poderiam encontrar nas páginas seguintes.

Essa etapa, portanto, não se limitou à transmissão de informações sobre o autor e sua produção, mas constituiu uma oportunidade de criar expectativas positivas em relação à leitura, favorecendo um primeiro encontro mais engajado e receptivo entre os alunos e a obra literária.

O terceiro passo da Sequência Básica de Letramento é a leitura e, nos termos de Cosson (2006), a leitura escolar demanda acompanhamento docente, uma vez que tem um objetivo formativo a cumprir. Esse acompanhamento, no entanto, não deve ser confundido com uma postura de vigilância, mas de mediação pedagógica, cabendo ao professor auxiliar o estudante diante de dificuldades de compreensão, orientar quanto ao ritmo de leitura e estimular a reflexão crítica sobre o texto. De acordo com Cosson (2006, p. 62):

> [...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objeto a cumprir, e esse objeto não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Nesse estágio, a função do professor é possibilitar que o aluno se torne, progressivamente, um leitor mais autônomo, capaz de dialogar com o texto de maneira ativa e, para tanto, a leitura pode ser explorada em diferentes modalidades: a leitura silenciosa, que favorece a concentração e o contato individualizado com a obra; e a leitura compartilhada, que possibilita a troca de impressões, interpretações e afetos entre os colegas. É relevante esclarecer que essa alternância de estratégias amplia a experiência leitora e enriquece o processo de construção de sentidos.

No desenvolvimento desta pesquisa, a etapa da leitura dos poemas de Manoel de Barros foi conduzida de forma a contemplar ambas as dimensões e, sendo assim, inicialmente, foi estimulada a leitura silenciosa, respeitando o ritmo individual dos estudantes e incentivando que cada um destacasse palavras ou expressões que chamassem sua atenção. Em um segundo momento, promoveu-se a leitura compartilhada, na qual os alunos puderam expor suas interpretações, levantar dúvidas e dialogar sobre as imagens poéticas e os sentidos construídos coletivamente.

Esse processo, além de ter permitido a fruição estética, contribuiu para a problematização crítica, uma vez que o professor pôde intervir para esclarecer ambiguidades, explicar recursos de linguagem e valorizar as contribuições dos próprios alunos. Assim, a leitura deixou de ser uma atividade solitária e tornou-se uma experiência dialógica, em que o texto literário foi ressignificado à luz das vivências e percepções do grupo.

No que tange à interpretação, Cosson (2006, p. 64) sinaliza que esta corresponde ao momento do “entretecimento dos enunciados, que constituem as interferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”, sendo, pois, a etapa na qual a leitura se torna visível e, neste enfoque, os sentidos atribuídos pelos alunos emergem, são discutidos e ganham materialidade. A interpretação, portanto, não se restringe a encontrar um

“significado correto” do texto, reconhece a pluralidade de leituras possíveis, situando cada aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento literário.

Nessa fase, é fundamental que as reflexões dos estudantes sejam registradas – por meio de produções escritas, relatórios, anotações ou mesmo produções artísticas inspiradas na obra –, para que possam ser socializadas e compartilhadas com outros leitores, sendo que a visibilidade das interpretações possibilita que a literatura cumpra seu papel de espaço de diálogo, promovendo a circulação de ideias, experiências e sensibilidades dentro do ambiente escolar.

O professor, nesse processo, atua como mediador, garantindo que todos os alunos tenham voz e incentivando a valorização das diferentes perspectivas apresentadas e, mais do que conduzir a análise, sua função é abrir espaço para que os estudantes expressem suas percepções, questionamentos e interpretações pessoais, estabelecendo pontes entre o texto e a realidade vivida por eles.

Na presente pesquisa, a etapa da interpretação dos poemas de Manoel de Barros foi desenvolvida por meio de rodas de conversa, produção de textos reflexivos e registros coletivos em murais de sala e, desta forma, os alunos puderam partilhar suas impressões sobre a linguagem poética, discutir os temas centrais da obra e relacionar as metáforas do autor às suas próprias vivências. Esse movimento de construção coletiva do sentido revelou não apenas a diversidade de leituras, mas a riqueza interpretativa que surge quando o texto literário é colocado em diálogo com a comunidade escolar.

No que se refere à intervenção didática planejada para o grupo de estudo, optou-se por adotar como referência os procedimentos metodológicos delineados por Isabel Solé (2014) no âmbito das Estratégias de Leitura, as quais se estruturam em três momentos complementares – pré-leitura, leitura e pós-leitura –, cada um com funções específicas no processo de construção de sentidos. Considerando estas orientações para o desenvolvimento da compreensão leitora, as etapas foram organizadas de forma a favorecer a ativação de conhecimentos prévios, o acompanhamento crítico e estético do texto durante a leitura e a consolidação interpretativa e reflexiva após o contato com a obra.

3.1 Cenário da intervenção da proposta

Após o cumprimento das etapas de orientação e qualificação do projeto, bem como a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT –, conforme parecer nº 6.591.891, emitido em 19 de dezembro de 2023, deu-se início à aplicação da proposta em 26 de setembro de 2024, com encerramento em 21 de novembro do mesmo ano.

O jardim onde as ideias floresceram foi o chão da Escola Municipal Primavera, situada no Distrito Primavera, às margens da BR-163, a aproximadamente 40 km da sede do município de Sorriso-MT e cerca de 25 km de Lucas do Rio Verde. A experiência foi realizada com os estudantes do 9º ano A, em uma escola pública do interior, marcada por sua realidade singular e desafiadora.

O Distrito de Primavera apresenta ruas e avenidas asfaltadas, com construções organizadas em quadras bem definidas. A Escola Municipal Primavera está situada no centro da comunidade e ocupa uma quadra inteira, sendo totalmente cercada por tela. Essa característica permite a visibilidade tanto de quem está fora quanto de quem está dentro da escola, promovendo uma interação visual constante com o entorno.

Em 2024, a Escola Municipal Primavera atendeu cerca de 680 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil (Pré II), o Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano), além de funcionar como sala anexa de uma escola estadual para contemplar o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano).

A instituição é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Sorriso (SEMED) e desenvolve suas práticas pedagógicas com base nas apostilas do Sistema Aprende Brasil, do grupo Positivo, complementadas pelos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de programas do Governo Federal.

No período da manhã, são atendidos os alunos residentes no próprio distrito. No turno da tarde, a escola recebe discentes oriundos de propriedades rurais, como chácaras, granjas e fazendas, localizadas em um raio de 5 a 150 km da unidade. Eles dependem do transporte escolar público para acessar a instituição. A escola também acolhe um contingente expressivo de estudantes migrantes provenientes das regiões Norte e Nordeste do Brasil, com destaque para o estado do Maranhão, além de alunos vindos de diversos municípios do próprio estado de Mato Grosso.

A escolha do lócus da pesquisa fundamentou-se no vínculo direto do professor pesquisador com a instituição, local onde atua profissionalmente e pelo qual nutre profundo afeto e compromisso com a comunidade escolar desde 2010.

Fotografia 1 - Alunos após retornarem da pesquisa de campo com a participação do soldado Wenderson, sargento G. Barros, coordenadora Sônia e diretor Marcos



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

A estrutura da escola é composta por um único pavilhão térreo em alvenaria, recentemente revitalizado. A unidade dispõe de duas entradas principais. A primeira, localizada na lateral, é utilizada como ponto de embarque e desembarque do transporte escolar, sendo também o acesso mais comum para os estudantes. Ao ingressar por essa entrada, encontram-se os banheiros, a sala de serviços gerais, a cozinha, os bebedouros e o acesso ao pátio externo, que abriga a horta, o pomar, o parquinho e a quadra esportiva. Em seguida, há um amplo corredor central, equipado com diversas mesas e bancos de madeira destinados às refeições, além de três mesas de tênis de mesa, utilizadas pelas crianças e adolescentes como forma de recreação nos momentos de intervalo.

Nas duas laterais do saguão central estão dispostas a biblioteca e as salas de aula, todas climatizadas e equipadas com mobiliário em bom estado de conservação, além de lousas brancas e de vidro. Ao final do corredor, no lado oposto à entrada principal, localiza-se a segunda entrada da escola, que dá acesso à secretaria, à direção, à coordenação pedagógica e à sala dos professores. O pátio externo é amplo e arborizado, oferecendo sombra e espaço suficiente para que as crianças possam se movimentar e brincar durante os intervalos. Nesse espaço, encontram-se ainda um parquinho cercado, de uso exclusivo das turmas dos anos iniciais, uma quadra poliesportiva e uma área reservada onde está sendo construído um novo bloco de salas de aula, a fim de atender à crescente demanda por novas matrículas.

A pesquisa foi realizada com 22 estudantes do 9º ano, turma A, do turno matutino, com idades entre 13 e 14 anos. A maior parte dos alunos desse turno reside nas proximidades da escola. Iniciamos as aulas com 26 alunos e encerramos com 23, sendo que no decorrer do ano letivo tivemos 6 matrículas e 9 transferências.

Após a comunicação oficial aos alunos sobre a pesquisa, foi realizada uma apresentação introdutória do projeto, com a exposição dos objetivos, etapas e metodologias previstas. Em seguida, foram realizadas leituras e explicações dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. Também foi promovido um primeiro contato com os poemas a serem trabalhados, acompanhado de orientações sobre as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do processo.

Para encerrar esse primeiro encontro de forma acolhedora e motivadora, foi exibido um vídeo intitulado *Trabalho em equipe*, cuja mensagem reforçou o compromisso coletivo de união, colaboração e pertencimento. Assim como no vídeo, destacou-se à turma que todos fariam parte de um grupo coeso, em que ninguém seria abandonado. Os estudantes demonstraram entusiasmo e receptividade diante da proposta que se iniciava.

Fotografia 2 - Alunos em contato com a literatura mato-grossense



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fotografia 3 - Apresentação do vídeo “Trabalho em equipe”



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Durante a execução do projeto, os alunos foram levados para um ponto turístico do Distrito de Primavera intitulado Pau do Meio, um rio tranquilo com águas cristalinas.

Além de levar a turma com um ônibus da prefeitura, convidei o Corpo de Bombeiros para nos acompanhar. Fiz a solicitação para o tenente Thiago Soares Reis e ele deferiu. Com isso, foram dois bombeiros; o soldado Wenderson Custódio da Silva e o sargento Luciano Gonçalo Barros Moraes. Os alunos apreciaram o local.

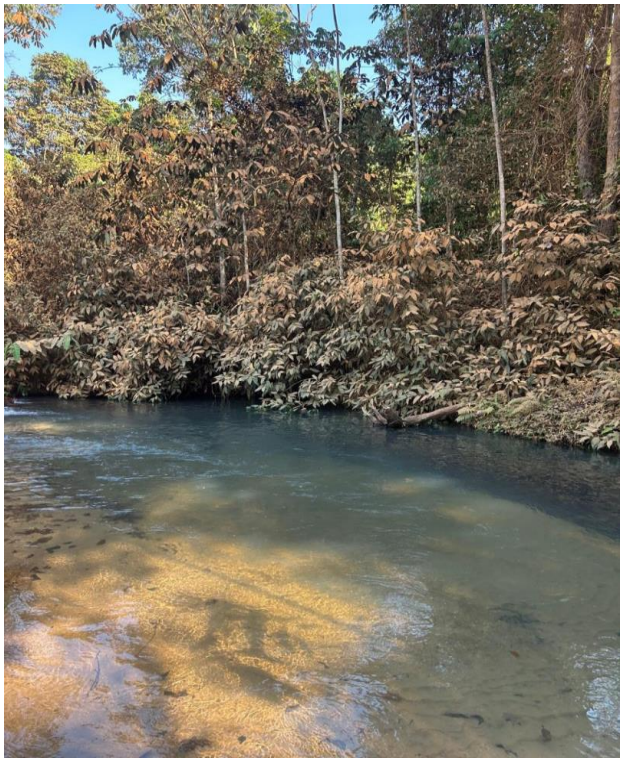
Fotografia 4 - Palestra sobre Afogamento e Primeiros Socorros



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fiz essa solicitação, pois, como fomos para um local afastado do distrito e com água, pensei que seria mais seguro. Os bombeiros, além de acompanharem a visitação, palestraram sobre Afogamento e Primeiros Socorros. O intuito do passeio foi inspirar os alunos com as belíssimas paisagens do “Pau do Meio” para que eles escrevessem poemas.

Fotografia 5 - Rio do Pau do Meio



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

3.2 Seleção de textos e etapas de leitura

Na etapa de pré-leitura foi realizada a apresentação da proposta do projeto, em que os objetivos foram explicitados e discutidos com a turma, possibilitando que os alunos compreendessem o propósito das atividades que seriam desenvolvidas. Nesse momento, aplicou-se um questionário de sondagem, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da poesia, seus hábitos de leitura e suas percepções iniciais sobre o ato de escrever, cuja sondagem foi pertinente para o fim de orientar as etapas seguintes, pois permitiu ao professor dimensionar as necessidades específicas da turma.

Ainda nesta etapa, realizou-se um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o poeta, abrangendo elementos de sua biografia, características de sua produção literária e a importância do Pantanal como cenário recorrente em sua obra, sendo pesquisados dados sobre lugares e personagens que inspiraram seus textos, bem como curiosidades sobre seu processo criativo, como sua preferência por “dar importância às coisas desimportantes” e a valorização da oralidade regional.

Em seguida, foi proposta a produção inicial de um poema, solicitada sem qualquer instrução prévia, cujo objetivo foi registrar o ponto de partida dos alunos diante da escrita poética, permitindo observar tanto suas espontaneidades criativas quanto as dificuldades encontradas na organização textual e na escolha das imagens, o qual visava reconhecer o repertório individual de cada estudante e valorizar suas primeiras tentativas expressivas.

Após esse momento de escrita livre, desenvolveu-se um módulo de explicação sobre o gênero poema, em que foram trabalhados aspectos básicos da poesia, como o uso da linguagem figurada, o ritmo, as imagens poéticas e a liberdade criativa inerentes ao gênero, cuja explicação foi acompanhada da exemplificação com textos poéticos selecionados, possibilitando que os alunos identificassem características estruturais e estilísticas próprias do gênero, bem como percebessem diferentes formas de experimentação da palavra na poesia. O exercício dessas atividades na pré-leitura teve como propósito criar um espaço de sensibilização e descoberta, onde os alunos puderam expressar suas percepções iniciais e ampliar seu repertório literário.

O primeiro poema selecionado foi o poema “*Borboletas*”, de Manoel de Barros, presente no livro *Ensaios fotográficos*. A atividade foi pensada a partir das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998), organizadas em três etapas: antes, durante e depois da leitura; e do letramento literário de Cosson (2006), articulando momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de pesquisas sobre a biografia do autor, personagens, lugares e curiosidades que inspiraram sua escrita. Esta etapa contou, ainda, com uma aula de campo no ponto turístico “Pau do Meio”, o que permitiu ampliar a experiência sensível e relacionar o texto literário ao contexto vivido.

Na fase da leitura, visou-se acompanhar a fruição poética e a formação de estratégias leitoras e, sendo assim, o primeiro texto trabalhado foi o poema “Borboletas”, de Manoel de Barros, presente no livro *Ensaios fotográficos*. A leitura foi conduzida com base nas estratégias de Isabel Solé (1998), que orientam o processo em três momentos: antes, durante e depois da leitura, buscando-se, assim, ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, acompanhar a construção de sentidos e, por fim, promover a reflexão e o registro interpretativo.

A exploração desse poema foi complementada por pesquisas interdisciplinares, nas quais os alunos investigaram a biografia do autor, elementos ligados a

personagens, lugares, curiosidades e fontes de inspiração para a escrita de Manoel de Barros, cuja atividade possibilitou uma aproximação mais profunda com o universo literário do poeta, valorizando a sua trajetória de vida e os aspectos simbólicos presentes em sua obra.

Durante a leitura, o poema foi explorado em sua sonoridade, ritmo e imagens, numa proposta de modular a voz que lê com os sons sugeridos em palavras, assim como o incentivo ao ato de contar histórias de modo performativo, com gestos e expressões faciais, favorecendo a fruição estética e a percepção de recursos como metáforas, comparações e associações inusitadas típicas da poética de Manoel de Barros. As hipóteses levantadas na pré-leitura foram confirmadas ou reformuladas e procedeu-se à análise do léxico e das imagens poéticas para identificar como o autor constrói sentidos a partir de elementos simples e cotidianos.

Fotografia 6 - Livros selecionados



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

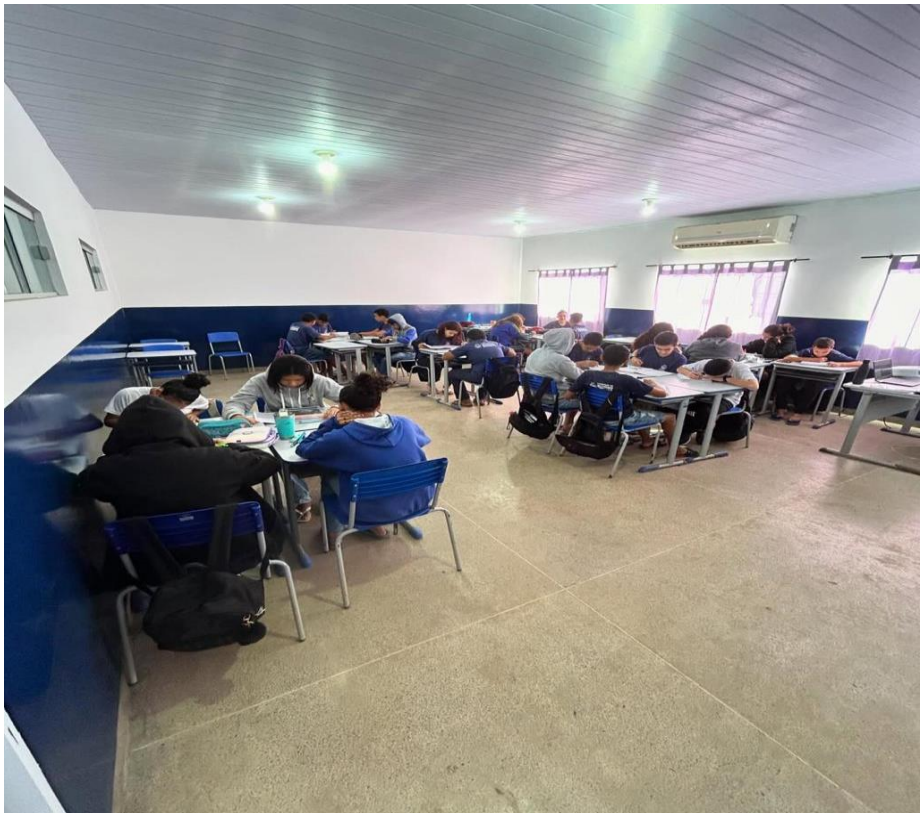
Fotografia 7 - Alunos na biblioteca explorando os versos de Manoel de Barros



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Na etapa de pós-leitura, promoveu-se a socialização das interpretações, incentivando os alunos a relacionarem o poema a outras obras de Manoel de Barros e a expressarem impressões pessoais sobre as sensações e reflexões suscitadas pela leitura. Houve ainda a produção de textos poéticos inspirados no estilo do autor, buscando aplicação de recursos de condensação de linguagem e criação de imagens originais.

Fotografia 8 - Alunos socializando e interpretando



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Em um segundo momento, foi trabalhado o poema *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, de Manoel de Barros, inserido no livro *Meu quintal é maior que o mundo* (2015a). Na etapa de pré-leitura, buscou-se ativar o repertório dos estudantes sobre a temática central de Manoel de Barros: a valorização do pequeno, do aparentemente desimportante e do que a sociedade costuma relegar à invisibilidade, sendo retomadas informações sobre a biografia do autor, seu vínculo com o Pantanal e sua inclinação para “dar voz” a elementos mínimos do mundo natural e cotidiano. O título do poema foi explorado como elemento de antecipação de sentidos: discutiu-se o significado da palavra “tratado” e o contraste entre “grandezas” e “ínfimo”, incentivando hipóteses sobre possíveis paradoxos e inversões de valores presentes na obra.

Durante a leitura, o poema foi apresentado em voz alta, respeitando seu ritmo e pausas, para favorecer a experiência sonora e sensorial, sendo que, nesse momento, as hipóteses construídas anteriormente foram revisitadas, permitindo confirmar ou redimensionar as interpretações iniciais. Foram analisados recursos

linguísticos como metáforas, repetições, encadeamento de imagens e construções inusitadas, típicos da poética de Manoel de Barros, que associa elementos da natureza, da infância e da oralidade em um mesmo fluxo criativo. Destacou-se a forma como o autor ressignifica o “ínfimo”, atribuindo-lhe um valor simbólico e existencial que questiona a lógica utilitarista do mundo moderno.

Na etapa de pós-leitura, promoveu-se a troca de impressões entre os estudantes, incentivando que identificassem, no poema, passagens que os impactaram pela força imagética ou pelo inusitado das associações, discutindo-se como o texto estimula uma visão mais sensível e contemplativa do mundo, abrindo espaço para a reflexão ética e estética. Como desdobramento criativo, os alunos produziram breves textos poéticos inspirados na lógica do “tratado” de Manoel de Barros, dedicando-se a enaltecer elementos pequenos e comuns de seu próprio cotidiano.

Em um terceiro momento, foi trabalhado o texto poético *O fazedor de amanhecer* (2014). Na etapa de pré-leitura, promoveu-se um levantamento das percepções dos estudantes sobre o próprio título do livro e, especificamente, sobre a expressão “fazedor de amanhecer”, levantando-se hipóteses sobre o que significaria “fazer” um amanhecer e sobre como a linguagem poética poderia transformar essa imagem em metáfora. Também foi realizada uma breve contextualização sobre Manoel de Barros, destacando seu vínculo com a natureza, sua escrita imagética e a valorização do olhar infantil, além de terem sido apresentados dados biográficos, influências e curiosidades sobre seu processo criativo, preparando o grupo para reconhecer essas marcas no texto.

Durante a leitura, o poema foi lido em voz alta, enfatizando pausas, musicalidade e ritmo para favorecer a fruição estética e, em seguida, os alunos releram o texto silenciosamente, observando palavras, imagens e estruturas que chamassem atenção. As hipóteses elaboradas na pré-leitura foram revisitadas, permitindo confirmar ou ampliar as interpretações iniciais, discutindo-se o uso de metáforas, personificações e associações inusitadas, característicos do estilo do autor, além da relação do texto com o universo da infância e do imaginário.

Na etapa de pós-leitura, os alunos compartilharam suas impressões e interpretações, destacando sentimentos e imagens que permaneceram, sendo proposta uma atividade de recriação poética, em que cada estudante elaborou versos

inspirados na ideia de “fazer amanhecer”, estimulando a produção autoral a partir da estética de Manoel de Barros. Também foram estabelecidas relações intertextuais com outros textos do autor, evidenciando a recorrência de temas como o encantamento pelas coisas mínimas e a ressignificação poética da realidade.

Em um quarto momento, foi trabalhado *O apanhador de desperdícios* (2003). Na fase da pré-leitura, houve a ativação do repertório dos alunos a partir da ideia de “desperdício” e seu significado literal e metafórico, discutindo como algo descartado pode ganhar valor poético. Foi realizada uma apresentação do contexto de Manoel de Barros e sua visão de mundo que enaltece o ínfimo.

Houve uma leitura expressiva e análise de recursos como metáforas e paradoxos, observando como o poeta constrói sentidos a partir do que é considerado “resto” pela sociedade. Em seguida, as hipóteses iniciais foram retomadas, relacionando-se o poema à filosofia estética do autor. Na fase pós-leitura, realizou-se uma roda de conversa sobre a ressignificação do “desperdício” e, como proposta de atividade, a produção de pequenos textos poéticos inspirados na valorização de coisas simples e esquecidas.

O quinto momento foi trabalhado com o poema *Um bem-te-vi* do *Livro: Meu quintal é maior do que o mundo*, (2015a). Na fase de pré-leitura, houve o levantamento de conhecimentos prévios sobre o pássaro bem-te-vi, incluindo seu canto, sua presença no imaginário popular e sua relação com a natureza pantaneira.

No decorrer da leitura, ocorreu a exploração da sonoridade e musicalidade do poema, observando o uso de repetição, ritmo e imagem poética para recriar a presença do pássaro. Discussão sobre a função simbólica da ave na construção do texto. Na fase pós-leitura procedeu-se com a comparação com outras representações do bem-te-vi na música e na literatura, seguida de atividade de escrita poética sobre um animal ou elemento natural que dialogue com o cotidiano do aluno.

Em um sexto momento, foi realizada a análise do poema *Mundo pequeno I,* presente em *O livro das ignorãças* (2016). Na fase pré-leitura, ocorreu um debate sobre o que significa um “mundo pequeno” e como essa expressão pode ser interpretada em diferentes dimensões – geográfica, afetiva e poética.

No decorrer da leitura, houve uma pausa para captar as imagens condensadas e observar o jogo entre grandeza e simplicidade. Identificação de metáforas e associações inusitadas que revelam a visão particular de Manoel de Barros sobre a

dimensão do mundo. Na fase pós-leitura, houve a elaboração de mapas poéticos, nos quais os alunos representaram graficamente seu próprio “mundo pequeno”, associando palavras e imagens.

No sétimo momento, foi efetuada a leitura do poema *Se achante, contido no* livro *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015a, p. 133). Na pré-leitura, ocorreu a discussão sobre o termo “achante” e possíveis sentidos que podem emergir da fusão entre “achar” e “andante” ou de sua carga sonora inventiva.

Já no decorrer da leitura, foi feita uma análise da estrutura e do uso de neologismos, refletindo sobre como Manoel de Barros cria palavras para expressar estados e percepções únicas, observando o ritmo e a musicalidade gerados pela invenção lexical. Na fase pós-leitura houve a criação coletiva de um glossário poético com neologismos inventados pelos estudantes para nomear sensações, objetos ou memórias.

Em um último momento foi realizada a análise do poema *Vento,* do livro *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015a, p. 134). Na fase da pré-leitura houve levantamento de ideias e sensações associadas ao vento, explorando aspectos físicos, simbólicos e poéticos.

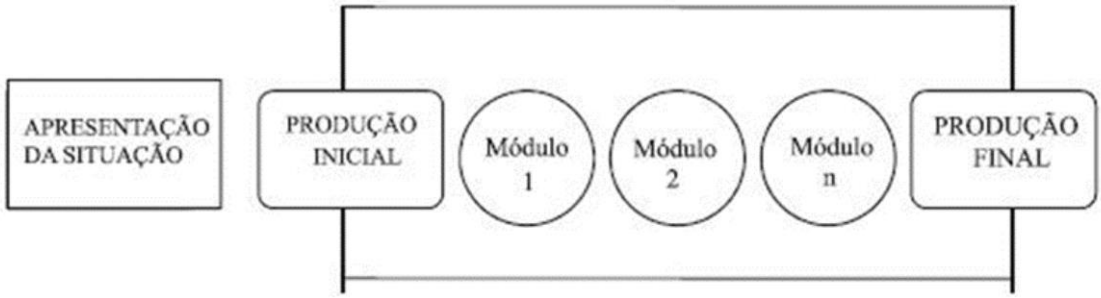
Já durante a leitura, deu-se a apreciação do ritmo e das pausas que evocam o movimento do vento no texto, identificando imagens sensoriais e metáforas que conferem vida ao elemento natural. Analisou-se como o poema articula som, imagem e sensação para construir significado.

Na fase pós-leitura, foi efetivada a oficina de escrita sensorial, em que os alunos descreveram um fenômeno natural a partir de percepções táteis, sonoras e visuais, inspirando-se na construção imagética do poema de Manoel de Barros.

4 POETIZANDO: RUMO À LITERATURA MATO-GROSSENSE

Para a condução desta proposta, adotou-se como procedimento metodológico a Sequência Didática (SD), fundamentada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a definem como “um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A seguir, apresenta-se uma imagem que ilustra o percurso metodológico adotado:

Fotografia 9 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwlly (2004, p. 198).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), a sequência didática tem como finalidade principal favorecer o aprimoramento do domínio de um gênero textual por parte do estudante, de modo a capacitá-lo a produzir enunciados orais ou escritos mais adequados às especificidades de uma situação comunicativa. Nesse contexto, o trabalho pedagógico volta-se, prioritariamente, para gêneros que o aluno ainda não domina plenamente ou cuja realização apresenta lacunas, permitindo, assim, um desenvolvimento progressivo de suas competências discursivas.

Desse modo, a Sequência Didática configura-se como uma metodologia ativa essencial para o planejamento e desenvolvimento das práticas docentes, ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto em que estão inseridos. Seu objetivo é tanto sanar dificuldades de aprendizagem quanto promover experiências educativas que favoreçam a superação dos desafios identificados ao longo do percurso formativo.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, a proposta de Sequência Didática elaborada por Dolz *et al.* (2004) foi adaptada de modo a atender às especificidades do trabalho com a produção de poemas.

Conforme apontam Dolz *et al*. (2023), o Brasil tem se destacado como um país inovador nas questões relacionadas aos multiletramentos. Nesse sentido, a SD pode ser adaptada para contemplar os novos gêneros textuais emergentes nas redes sociais, ampliando seu potencial formativo e comunicativo.

Trata-se de responder às (novas) tecnologias e de propor uma resposta adequada aos usos de gêneros orais multimodais que circulam na rede. Considero que precisamos modelizar didaticamente as características desses gêneros multimodais para podermos melhor organizar o ensino (Dolz *et al*, 2023, p. 221). Os autores defendem a importância de propor projetos significativos para os alunos, desenvolvidos em etapas e articulados a atividades que promovam a reflexão sobre a língua. Segundo eles, esses elementos são centrais na estrutura da SD, cujas adaptações devem considerar a realidade brasileira, bem como o papel dos formadores e professores no contexto educacional do país.

Como observaram Schneuwly e Bain (1993 *apud* Díaz e Barros, 2023), a adaptação das Sequências Didáticas deve considerar diversos fatores, como os conhecimentos relacionados aos gêneros textuais, o nível de aprendizagem dos alunos e o contexto sociocultural da escola, incluindo as limitações da instituição de ensino. Nesse mesmo sentido, Magalhães e Cristóvão (2018 *apud* Díaz e Barros, 2023) destacam que o trabalho com Sequências Didáticas é flexível, sendo o seu esquema uma referência que pode — e deve — ser reelaborada conforme as necessidades dos estudantes e as especificidades do contexto escolar.

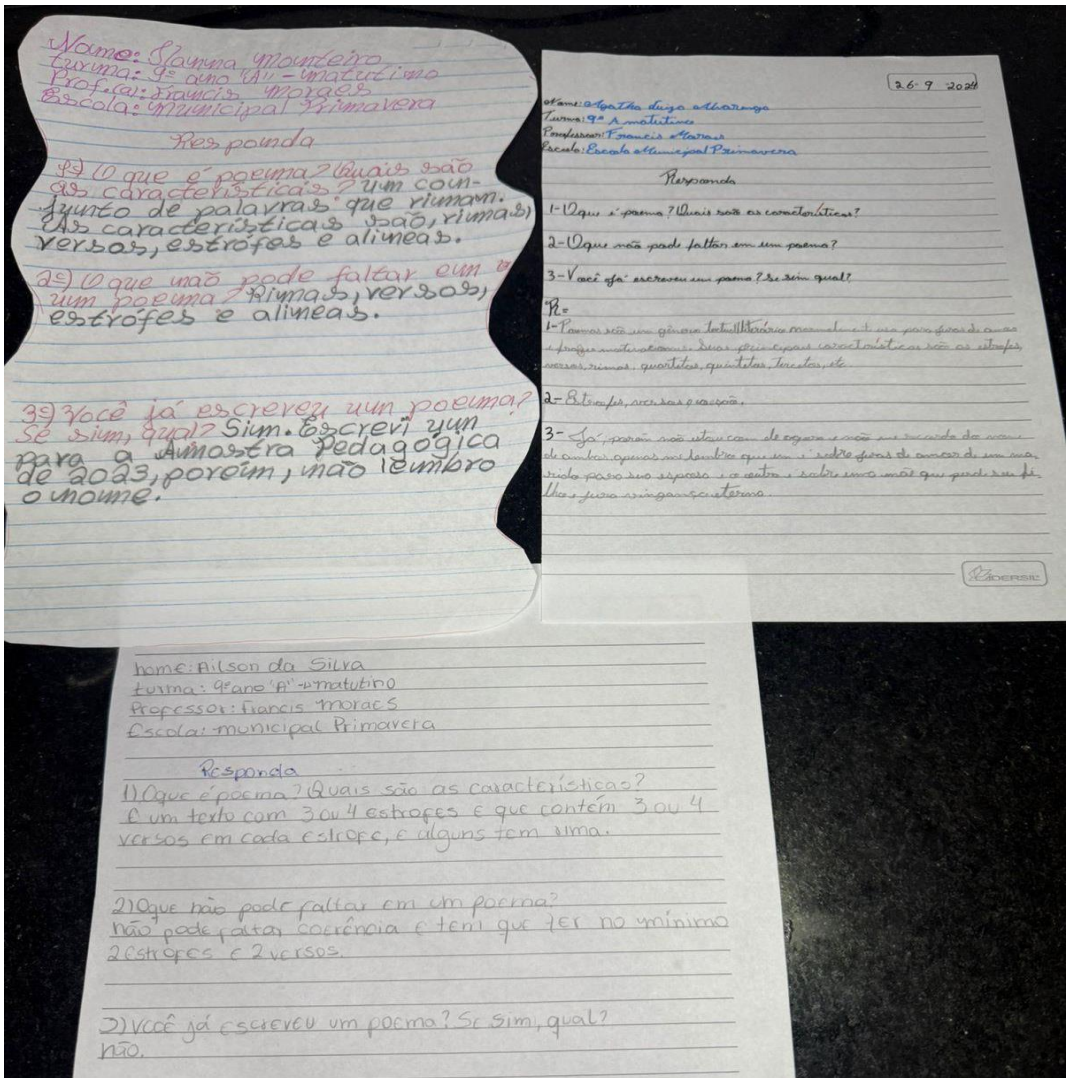
4.1 Aplicação da sequência didática na Escola Municipal Primavera

A proposta da Sequência Didática na Escola Municipal Primavera teve início com a apresentação da situação, enfatizando que o trabalho foi desenvolvido a partir do gênero textual poema, no contexto do estudo da literatura mato-grossense, com ênfase na obra de Manoel de Barros.

A sequência didática foi organizada em quatro módulos principais, que envolveram a leitura sensível da obra de Manoel de Barros, a apropriação poética, a criação textual mediada por tecnologias e o compartilhamento dos resultados, sendo que cada módulo contou com atividades específicas, construídas para estimular o engajamento dos alunos e favorecer a construção do conhecimento literário.

Houve um momento constituído da apresentação da proposta do projeto de literatura e da aplicação de um questionário para sondagem.

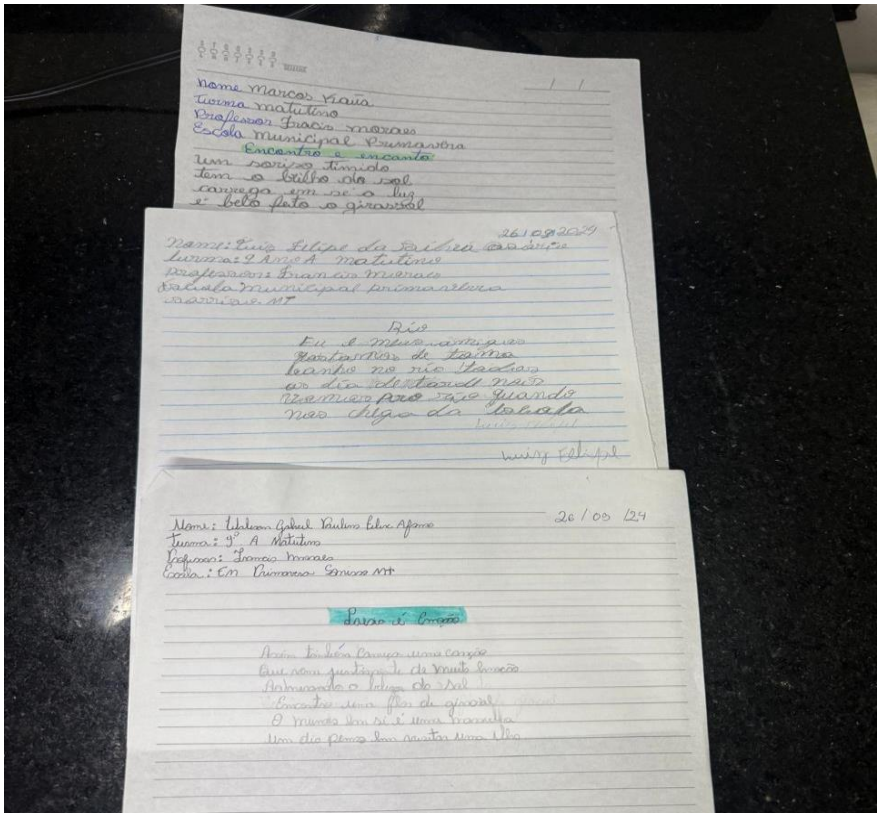
Fotografia 10 - Apresentação da situação-questionário



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

No módulo 2, os estudantes foram incentivados a refletir sobre o gênero poema, por meio de explicações, exemplos e exercícios de sensibilização e, dessa forma, como produção inicial, elaboraram poemas livres, sem instruções prévias, a fim de sondar seus conhecimentos prévios e estimular a espontaneidade criativa. Em seguida, discutiu-se a estrutura poética e elementos característicos da linguagem de Manoel de Barros, possibilitando uma apropriação consciente do estilo e do fazer poético.

Fotografia 11 - Produção de poemas sem instrução



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Buscou-se aproximar os alunos da poesia de Manoel de Barros por meio de leituras orientadas e experiências interpretativas, sendo trabalhados, para tanto, poemas como *Borboletas* do livro *Ensaios fotográficos* (Barros, 2021), *Tratado geral das grandezas do ínfimo,* de *Meu quintal é maior do que o mundo* (Barros, 2015a), *O apanhador de desperdícios,* de *Memórias Inventadas* (Barros, 2003), *Mundo* pequeno *I*, de *O livro das ignorãças* (Barros, 2016), dentre outros.

Aplicamos um módulo voltado ao gênero poema. Primeiramente, foi feita a leitura do poema *Borboletas* (Barros, 2021), do livro *Ensaios fotográficos*, com base nas estratégias de leitura de Isabel Solé (2014). A turma foi incentivada a realizar diversas pesquisas (biografia do autor, personagens, lugares, curiosidades e inspirações para a escrita). Após, prosseguimos com leituras dos seguintes textos de Manoel de Barros:

- Poema *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, do *livro Meu quintal é maior que o mundo* (2015a);
- Livro *O fazedor de amanhecer* (2014);

- Poema *O apanhador de desperdícios*, do livro *Memórias inventadas* (2003);
- Poema *Um bem-te-vi*, livro *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015a);
- Poema *Mundo pequeno* I, do livro *O livro das ignorãças* (2016);
- Poema *Se achante*, do livro *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015a);
- Poema *Vento*, do livro *Meu quintal é maior do que o mundo*, (2015a);

Fotografia 12 - Leitura orientada



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fotografia 13 - Alunos no transporte escolar acompanhados pelo orientador Jonison e pesquisador rumo ao “Pau do Meio”.



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fotografia 14 - Visita ao ponto turístico “Pau do Meio



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

Fotografia 15 - Produção inicial



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

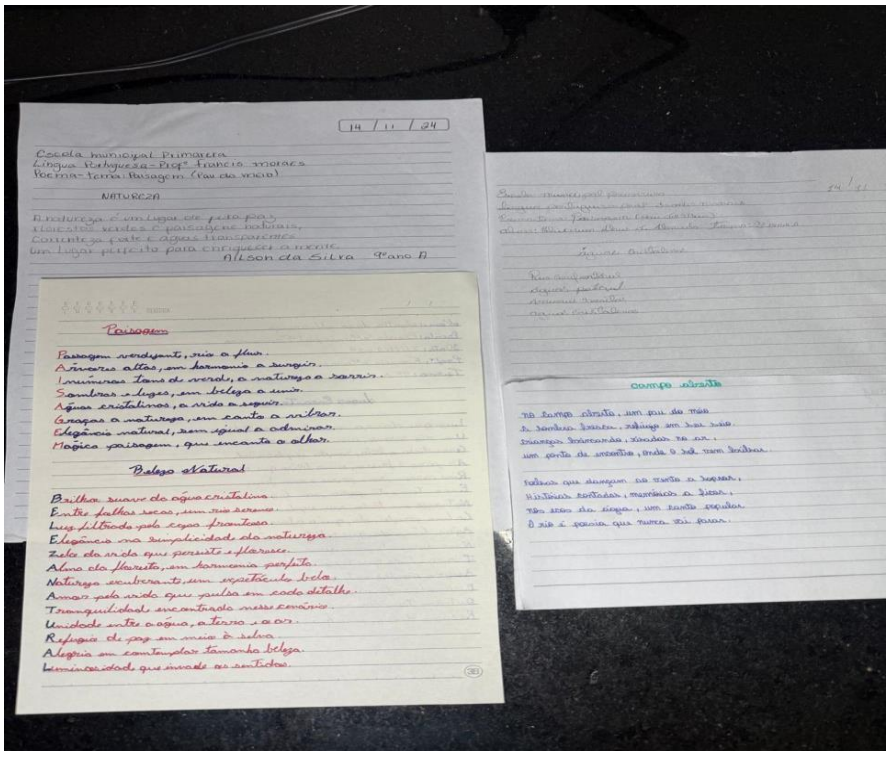
Já o módulo 3 consistiu na produção de poemas inspirados nas paisagens do “Pau do Meio”, resultado da experiência da aula de campo e, para potencializar esse processo, foram incorporados recursos tecnológicos, viabilizando que os alunos experimentassem a utilização de inteligência artificial para leitura em voz alta de seus poemas, ampliando as possibilidades de expressão estética. Ainda, foi realizada a criação de avatares personalizados, nos quais os estudantes puderam se representar como poetas ou personagens poéticos, reforçando a ludicidade e a construção de uma identidade literária. Houve também uma sequência didática com produção do canal no *Studio Spotify* (áudios, imagens e vídeos). O momento de pós-leitura foi constituído pela publicação do site da Escola Municipal Primavera.

Fotografia 16 - Produção de poemas livres



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

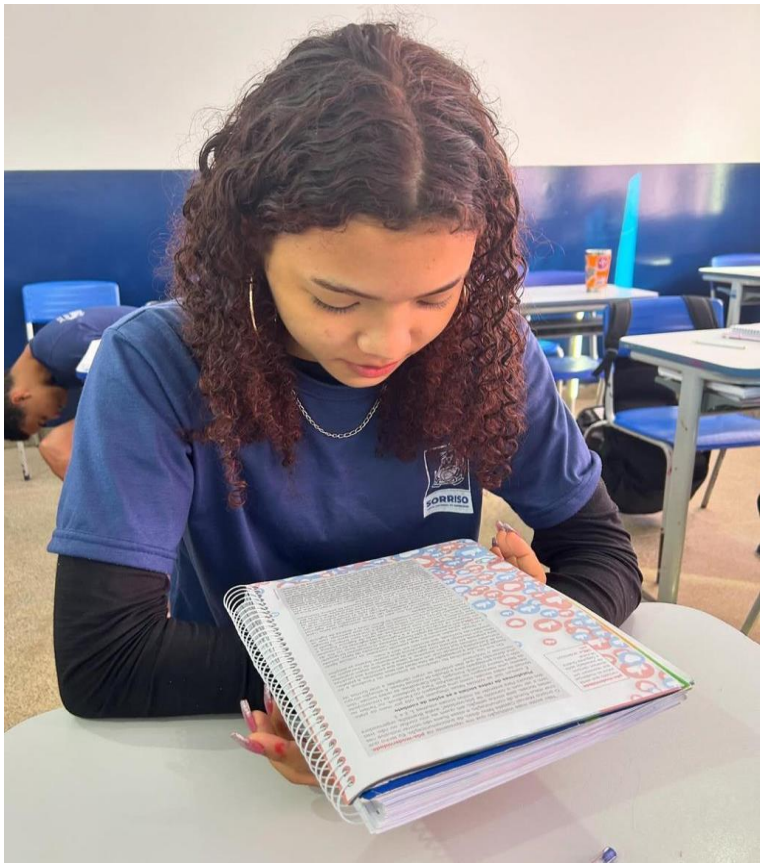
Fotografia 17 - Produção de poemas livres



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

O último módulo da sequência foi dedicado à socialização das produções e, dessa forma, os poemas criados foram publicados no site[2] da Escola Municipal Primavera, o que possibilitou a circulação dos textos para além da sala de aula, valorizando-se a autoria dos alunos, promovendo o diálogo com a comunidade escolar e fortalecendo a compreensão de que a literatura é uma prática social, que se concretiza na interação entre autores e leitores.

Fotografia 18 - Aluna Alana socializando seus versos inspiradores



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador.

4.2 Produção resultante da intervenção

O recurso educacional do projeto foi a criação do canal no *Studio Spotify*, elaborado coletivamente pelos alunos a partir dos poemas autorais inspirados nas

[2] Disponível em: /https://sites.google.com/view/escola-primavera/projetos-estudantis/podcast-versos-do-pau-do-meio?

imagens, as quais realizaram narrações orais sensíveis, cujo processo envolveu ensaios de leitura, discussões sobre entonação e ritmo, além do uso de recursos digitais simples para gravação e edição.

O objetivo dessa produção foi ampliar a experiência literária, dando ênfase à oralidade e explorando a dimensão sonora da poesia, aproximando os alunos da tradição da leitura em voz alta e do caráter performático do texto poético, sendo que a sua publicação ocorreu juntamente com os poemas escritos no blog da Escola Municipal Primavera, o que possibilitou sua circulação junto à comunidade escolar[3].

Fotografia 19 - Podcast



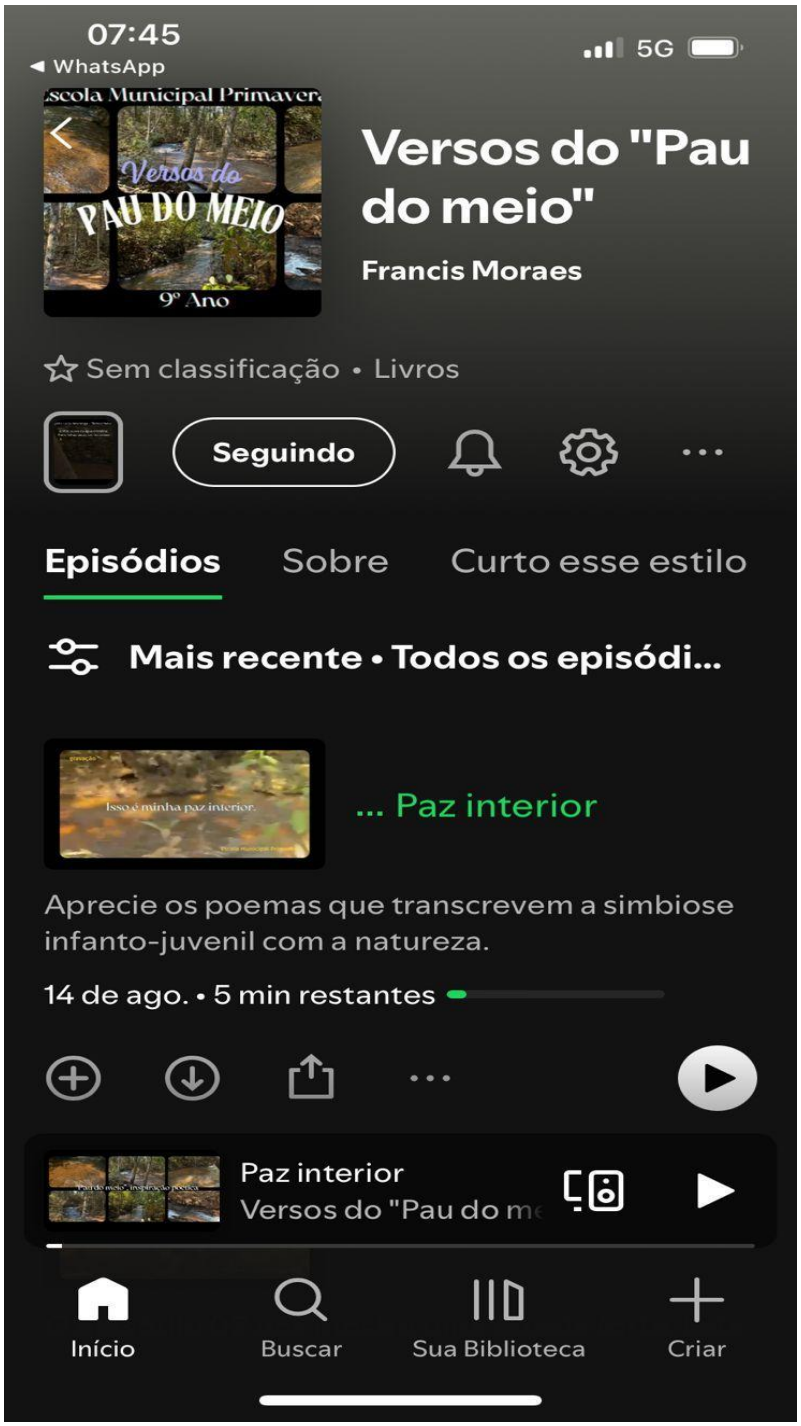
Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Essa produção final materializa a síntese da sequência didática, pois conjuga leitura, interpretação, apropriação poética, criação e socialização, evidenciando que a

[3] A produção está disponível em: Home - Podcast "Versos do Pau do meio".

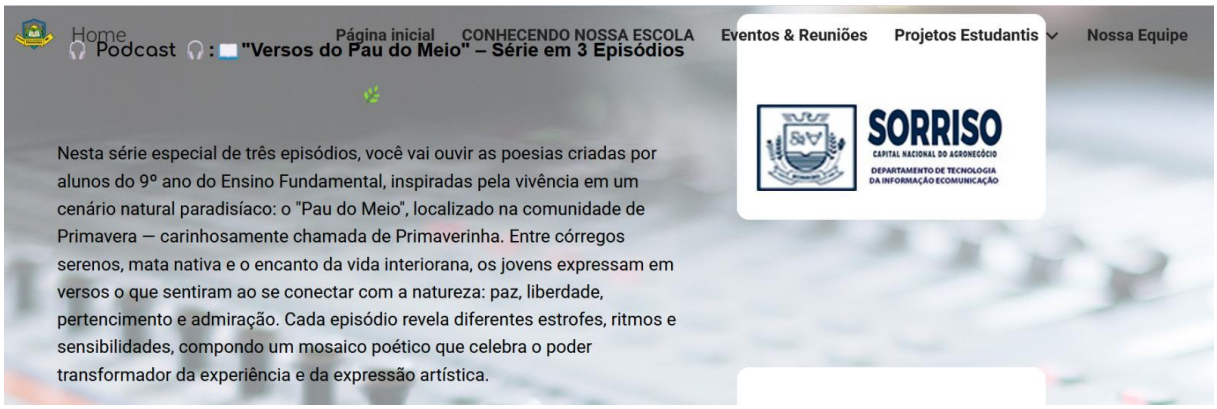
literatura, quando vivenciada de forma sensível e criativa, pode gerar novos produtos culturais e promover o gosto pela leitura.

Fotografia 20 - Canal no Spotify



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fotografia 21 - Publicação no site da escola



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Fotografia 22 - Visita de campo supervisionada pelo sargento G. Barros e soldado Wenderson do Corpo de Bombeiros



Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Além da sequência didática tradicional, o projeto incorporou recursos tecnológicos e inovadores e, por conseguinte, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a produção de algo com auxílio de uma inteligência artificial, especificamente a leitura em voz do poema criado. Esse recurso ampliou as possibilidades expressivas da atividade, permitindo que os estudantes percebessem

novas formas de circulação da literatura e refletissem sobre as interações entre linguagem poética e tecnologias digitais.

Em relação à criação de avatares personalizados, os alunos puderam representar a si mesmos como poetas ou como personagens inspirados nos poemas de Manoel de Barros e, desta forma, essa atividade favoreceu o engajamento, a ludicidade e o fortalecimento da identidade literária de cada estudante, ao mesmo tempo em que ampliou as formas de materialização do projeto para além do texto escrito.

Dessa forma, o recurso educacional configurou-se como uma síntese das aprendizagens construídas ao longo da proposta, articulando leitura, pesquisa, vivência e criação, e reforçando o objetivo central de despertar o gosto pela leitura e pela produção literária por meio da poesia.

A etapa de pós-leitura teve como objetivo dar visibilidade às produções poéticas dos alunos, reforçando a dimensão social da literatura e valorizando o protagonismo estudantil e, para tanto, foi organizada a publicação dos poemas no site da Escola Municipal Primavera, de modo que os textos alcançassem, além da comunidade escolar imediata, o restante da coletividade.

Nesse momento foi possível concretizar a ideia de que a literatura não se encerra na leitura ou na escrita individual, mas se prolonga na partilha de sentidos e, ao verem seus poemas publicados em um espaço digital institucional, os alunos puderam experimentar o sentimento de serem reconhecidos como autores, fortalecendo sua identidade literária e ampliando a motivação para novas práticas de leitura e escrita.

Além disso, a publicação no blog, possibilitou o acesso e interação de familiares, colegas e demais membros da comunidade com as produções, estabelecendo um diálogo entre leitores e escritores em formação. Esta iniciativa reforçou a concepção de Cosson (2018) de que a leitura literária deve estar inserida em um circuito social e cultural mais amplo, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora e da sensibilidade estética dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como escopo investigar de que forma os multiletramentos, articulados ao trabalho com a poesia de Manoel de Barros, podem contribuir para a formação de leitores literários no Ensino Fundamental II. Portanto, ao longo do percurso, buscou-se compreender como práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis e integradas às tecnologias digitais podem potencializar o contato dos estudantes com a literatura, valorizando tanto a dimensão estética quanto a social. A escolha de desenvolver uma sequência didática envolvendo leitura, interpretação, produção escrita e performance poética surgiu da necessidade de romper com práticas tradicionais e abrir caminhos para experiências mais significativas e transformadoras.

O aporte teórico mobilizado foi capaz de embasar a análise e fundamentar as intervenções realizadas e, assim, os conceitos de letramento literário, multiletramentos e ensino de poesia ofereceram subsídios para compreender a complexidade da formação do leitor no mundo contemporâneo, marcado pela pluralidade de linguagens e suportes. Além disso, a reflexão sobre o papel da literatura na formação humana destacou a relevância da poesia como espaço de construção de sentidos, imaginação e crítica social, capaz de despertar sensibilidades e instigar olhares diferentes sobre o cotidiano.

A escolha da obra de Manoel de Barros como eixo da proposta mostrou-se fértil, considerando sua linguagem poética singular, marcada pela valorização do “desimportante”, pela reinvenção da natureza e pela aproximação com o imaginário infantil e juvenil, cujos versos, carregados de imagens inusitadas e metáforas criativas, dialogaram com as experiências dos alunos, permitindo que encontrassem na poesia uma forma de se expressar e de ressignificar o mundo à sua volta. Esse contato com o universo poético barrosiano ampliou a percepção dos estudantes sobre a literatura, aproximando-a de suas próprias vivências.

A metodologia, de caráter interventivo, buscou garantir que os alunos não fossem meros receptores de conteúdos, mas sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, a sequência didática, organizada em módulos progressivos, proporcionou oportunidades de experimentação, reflexão e criação, o que contribuiu para fortalecer o protagonismo estudantil. A cada etapa, foram estimulados momentos de leitura compartilhada, análise crítica e produção criativa, consolidando

uma prática pedagógica que uniu teoria e prática em um movimento contínuo de descoberta.

O desenvolvimento das atividades de oralidade, especialmente a gravação de poemas em formato de podcast, mostrou-se um ponto alto da intervenção, sendo que esta ocasião possibilitou que os alunos pudessem experimentar a leitura em voz alta, trabalhar entonação, ritmo e expressividade, e perceber a poesia como um ato performático. O uso da tecnologia digital, nesse caso, não foi um fim em si mesmo, mas um recurso para ampliar o alcance e a ressonância das produções, permitindo que os textos circulassem além dos muros da escola.

O recurso, composto pelo canal no Spotify e pelo blog da escola, demonstrou que os multiletramentos podem potencializar o ensino da literatura ao conjugar diferentes linguagens e suportes. A visibilidade e circulação dos poemas dos estudantes entre a comunidade escolar gerou orgulho e reconhecimento nos participantes do projeto, fortalecendo sua identidade como autores. Esse processo de socialização do conhecimento reforça a importância da compreensão da literatura como prática social e comunicativa, e não apenas como conteúdo escolar a ser memorizado.

Do ponto de vista acadêmico, os resultados da pesquisa indicam que práticas pedagógicas baseadas em multiletramentos contribuem para a formação do leitor literário e para o desenvolvimento integral do estudante. As habilidades de leitura, interpretação e produção textual foram ampliadas. Já as competências socioemocionais, como a autoconfiança, a cooperação e a criatividade foram fortalecidas.

A pesquisa demonstrou que cabe ao educador assumir uma postura de mediador, incentivando a participação ativa dos estudantes e criando condições para que eles se sintam parte do processo de aprendizagem, sendo que essa postura rompe com a lógica transmissiva e estabelece uma relação mais dialógica e horizontal, que fortalece o protagonismo estudantil e amplia a potência da literatura em sala de aula.

Do ponto de vista acadêmico e profissional, esta dissertação oferece subsídios para outros professores interessados em explorar a poesia e os multiletramentos em sala de aula, de maneira que a descrição da sequência didática, os relatos das atividades e a análise dos resultados podem inspirar novas práticas, adaptadas a diferentes contextos escolares, fortalecendo uma rede de experiências inovadoras no ensino de literatura.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outros gêneros literários e a experimentação com diferentes suportes digitais, como vídeos, redes sociais e plataformas interativas, cujas possibilidades se mostram capazes de aprofundar o diálogo entre literatura e cultura digital, explorando novos formatos de circulação e novas formas de engajamento dos estudantes.

Também seria interessante investigar os impactos de longo prazo dessas práticas na formação dos alunos, acompanhando sua trajetória leitora ao longo dos anos, o que permitiria compreender melhor a contribuição da poesia e dos multiletramentos na consolidação do gosto pela leitura e na formação de sujeitos críticos e criativos.

Em síntese, conclui-se que a poesia, quando articulada aos multiletramentos, constitui uma poderosa estratégia pedagógica, capaz de ressignificar a experiência literária, ampliar horizontes culturais e formar sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos, sendo certo que a experiência realizada demonstrou que a literatura pode ser vivida como espaço de liberdade, de imaginação e de diálogo, reafirmando sua relevância social e educacional e fortalecendo o papel da escola como lugar de humanização e construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. F. **Versos no 6º ano, uma proposta didática: contribuições da poesia de Manoel de Barros para o letramento literário no ensino fundamental II**. 2025. 126 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2025. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/313595. Acesso em: 22 ago 2025.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **Poemas Rupestres.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARROS, M. de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015b.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: O apanhador de desperdícios. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2003.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015a.

BARROS, M. de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2014.

BARROS, M. de. **O livro das ignorãnças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, M. **Ensaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BORDINI, M. G. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASÃO, H. P. Letramento literário: o ensino de literatura nos anos finais. **Cadernos da Fucamp**, v.22, n.58, p.46-58, 2023. UNIFUCAMP, Centro Universitário de Monte Carmelo-MG. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3134. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: ago. 2024.

CAMILLO, M. de. **Crianceiras**: Espetáculo cênico musical. 2012. Disponível em: http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/espetaculo. Acesso em: 14 maio 2025.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CGI.br. **Iniciativa do CGI.br e do NIC.br busca fortalecer papel do Brasil na discussão de padrões para a Internet.** Disponível em https://cgi.br/noticia/notas/iniciativa-do-cgi-br-e-do-nic-br-busca-fortalecer-papel-do-brasil-na-discussao-de-padroes-para-a-internet/. Acesso em: 10 ago. 2025.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CORREIA, F. B. A. de. **Literatura e meio ambiente:** uma abordagem ecopoética em Manoel de Barros. 2019. 106 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12462. Acesso em: 10 maio 2025.

COSSON, R. **Como criar Círculos de leitura**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **O círculo de leitura**: uma proposta de trabalho com a literatura na escola. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R.**Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL. J W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. São Paulo: Artmed, 2007.

DÍAZ, D.; CRISTOVÃO, V. L. L.; BARROS, E. M. D. Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores. **Raído**, Dourados, MS, v. 17, n. 44, p. 83-106, 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAZ, M; PEDRO, K. M. Inclusão literária: audiobook como recurso para aprendizagem de língua portuguesa para estudantes com dislexia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0166, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5gY7tBvF5C6qMQkZdk5rGTF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 02 abr. 2025.

FERREIRA, L. P. **Entre a Poesia e o Teatro de Animação**:(des) educação do sensível e criação artística na obra O Livro das Ignorãças (1993), de Manoel de Barros. Dissertação (mestrado em literatura comparada) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. 2023. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7402. Acesso em: 26 jun. 2025.

FRAGA, R. P. A fortuna crítica acadêmica de Manoel de Barros. **Revista Eletrônica Falas Breves**, v. 4, n. 4, p. 107-127, 2017. Disponível em:

https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/84/78. Acesso em: 12 abr. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

JENKINS, H. Cultura da convergência. São Paulo: Editora Aleph, 2009

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

MARTONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2021.

MENDES, R. G. **O poeta sem plumas**: a contradição em João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Almedina Brasil, 2023.

MORAN, J. **Educação híbrida**: novos modelos de ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, J. T. **Manoel de Barros**: a poesia como vida. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, p. 61-79, 2009.

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

PONTES, V. M. A. de; SILVA, H. L. S.G. da. Letramento literário na escola: uma prática viabilizada pelos círculos de leitura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 29, 2023. Disponível em: https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4459. Acesso em: 21 mar. 2025.

PRADO, M. C. **Leitura e humanização**: o letramento literário em uma abordagem crítica. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/5286

RODRIGUES, A. **A poética de desver de Manoel de Barros**. Curitiba: Appris, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROSA, O. R. M. Manoel de Barros: moderno, modernista, contemporâneo. **Nau Literária**, v. 18, n. 03, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/112413. Acesso em: 20 jan. 2025.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 nov 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, M. S. de. **Exercícios de (des)aprender na poética de Manoel de Barros**: memória, infância e natureza. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1355. Acesso em: 08 dez 2024.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASCONCELOS, L. M. T. de.; SILVA, I. M. M.; MELO JUNIOR, M. P. de. Literatura e gamificação: em busca de estratégias metodológicas ativas para educação literária na cultura digital. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 5278-5293, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/914. Acesso em: 19 fev 2025.

VELOSO, A. A. M. O conceito de letramentos e o letramento literário na escola. **Anais do IV Colóquio de Política e Gestão da Educação**, n.4, p. 171-180, 2023. Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Disponível em: https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1074. Acesso em: 12 maio 2025.

VITORINO, C. S. da.; OLIVEIRA, A. T. R; ALVES, L. R. G. Apropriações e usos das plataformas digitais de ensino pelos docentes no Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e16483-e16483, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16483. Acesso em: ago. 2024.

WEBER, E. C. P; BATISTOTE, M. L. Faria. Uma análise semiótica do poema Borboletas de Manoel de Barros. **Revista ECOS**, v. 32, n. 01, p. 103-114, 2022. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6382/4668. Acesso em: 23 set. 2024.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. Tradução: Amálio Pinheiro e Jerusa de Carvalho Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.