

## DOIS CAMINHOS, VÁRIAS CHEGADAS: RELATOS DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

## TWO WAYS, MULTIPLE ARRIVALS: LITERARY READING REPORTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p379-398>

Maria Inês Batista Campos<sup>1</sup>  
Luciana Taraborelli<sup>2</sup>  
Viviane Mendes Leite<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta duas propostas de leitura do texto literário com foco na formação leitora crítica do estudante de escola pública do ensino fundamental – anos finais. As propostas fizeram parte de pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo. A fundamentação teórica baseia-se no conceito bakhtiniano de gênero (2016), no de direito à literatura, de Antonio Candido (2013); e no de letramento literário, Cosson (2018). A leitura de diferentes capas do livro *A Ilha do Tesouro*, de Stevenson, adaptada em quadrinhos, e a leitura e a escrita de poemas mostraram a importância da literatura na formação leitora discente.

**Palavras-chave:** leitura literária; capas de livros; quadrinhos; leitura de poemas; escrita de poemas.

**Abstract:** This article presents two reading proposals of the literary text with a focus on developing critical reading skills on students from a public elementary school – final years. The proposals were part of researches carried out in the Professional Master's in National Network at University of São Paulo. The theoretical basis is based in the bakhtinian concept of textual genre (2016); of the right to literature, Candido (2013); in the literary literacy, Cosson (2018). Reading different book covers of the *Treasure Island*, a comic-book adaptation of the famous novel by Robert Louis Stevenson, and the reading and writing of poems show the importance of Literature in students reading training.

**Keywords:** literary reading; book covers; comics; reading poems; writing poems.

### Introdução

<sup>1</sup> Professora, pesquisadora e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Líder do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Integrante dos Grupos de Pesquisa GEDUSP (Grupo de estudos do discurso da USP) e Linguagem, Identidade e Memória (CNPq/PUC-SP). E-mail: maricamp@usp.br

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras pelo programa Profletras (USP). Integrante do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Professora da educação básica nas redes pública e particular. E-mail: ltaraborelli@usp.br

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras pelo Programa Profletras (USP). Integrante do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Professora efetiva na rede municipal de ensino. E-mail: mendesviviane@usp.br

Grande parte dos alunos da escola pública tem acesso restrito à leitura literária, sendo variados os motivos, desde o não acesso ao texto, pois há aqueles que não têm condições socioeconômicas de adquirir livros, até aos que possuem livros em casa e podem adquiri-los, mas não cultivam o hábito da leitura fora do contexto escolar. A prática de leitura, silenciosa ou em voz alta, se faz prioritariamente na escola, por ser considerada, pela sociedade, a principal ou uma das principais agências de letramento.

A ausência de leitura literária nos contextos extraescolares, como nos lares, por exemplo, acaba sendo delegada às aulas de Língua Portuguesa, mas, muitas vezes, as práticas de leitura acontecem de maneira irregular mesmo nas escolas, o que faz com que o direito ao texto literário nem sempre fique assegurado.

Além dos contextos pessoais dos alunos, muitas vezes não se pode contar com as bibliotecas escolares, pois grande parte delas está fechada por falta de funcionários que trabalhem na organização do acervo e no controle do empréstimo de livros, ou estão desativadas. Quando a prática da leitura é falha também no contexto escolar, corre-se o risco de o aluno frequentar todo o Ensino Fundamental – anos finais (público alvo da nossa pesquisa que compreende alunos que frequentam do sexto ao nono anos de escolas estadual e municipal do interior do estado de São Paulo, a saber: Campinas e Mogi Guaçu), sem ter contato com uma obra completa, restando-lhe apenas excertos de obras apresentados nos livros didáticos. Essas ausências abrem uma lacuna no desenvolvimento da prática leitora e, conseqüentemente, na formação crítica do estudante.

Com vistas a suprir essas ausências, faz-se necessário propor atividades voltadas à leitura literária como uma prática significativa para os alunos, que colaborem para a ampliação do letramento no campo literário, conforme elaboração de Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária (...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio (COSSON, 2018, p. 12).

Contudo, para que o letramento literário ocorra de forma efetiva, não se pode esquecer um elemento fundamental que conduz a caminhada dos estudantes em direção ao texto literário: o professor. Para Bazerman (2011, p. 9), “É na sala de aula que educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade.”

Mesmo com todas as adversidades que o professor possa encontrar em sua prática, seja pela falta de recurso, apoio da equipe gestora, formação, ou pelo aparente desinteresse dos alunos, ele não pode esquecer que é um elemento-chave na formação do indivíduo na sociedade. É por seu intermédio, mesmo em contextos escolares hostis à leitura, que a literatura tem seu espaço garantido e que o aluno obtém o direito a ela. Nesse sentido, indagamos: seriam os professores os guardiões das obras literárias para jovens de 12 a 17 anos?

Ciente de que a missão de formar leitores literários recai sobre si, é o professor, mais do que diretrizes e currículos oficiais, a ponte entre a literatura e o aluno e deve a este garantir, conforme postula Candido, o direito à literatura:

São bens incompressíveis não apenas os que garantem a integridade física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2013, p.176).

Impõe-se ao professor, diante do papel fundamental no caminho que leva a leitura literária ao aluno, a necessidade de uma análise criteriosa sobre quais gêneros textuais devem ser utilizados e quais textos cabem na realidade da sua sala de aula, levando em consideração o caminho de leitura já percorrido pelos alunos. Nesse sentido, são precisas as colocações de Leyla Perrone-Moisés, quando afirma:

Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas. Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados na linguagem do autor. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81).

Por meio de dois projetos de leitura literária, vamos apresentar práticas de leitura significativas em aulas de Língua Portuguesa, em contextos de acesso escasso aos livros e à literatura e em contextos nos quais o acesso aos livros já faz parte da cultura escolar e familiar dos estudantes. Nosso trabalho, nessa direção, se justifica por possibilitar aos pares, professores de Língua Portuguesa e Literatura, conhecerem os relatos das duas atividades e, a partir deles, refletir sobre o trabalho com os gêneros textuais abordados – capa de livro e poema – que podem ser adaptadas às mais diversas realidades de ensino.

Este artigo está organizado em quatro seções: a primeira tem como foco refletir sobre o espaço da leitura no âmbito escolar; na segunda, apresentamos o embasamento teórico para discutir a leitura para além da decodificação; na terceira, apresentamos os projetos

desenvolvidos e, na quarta, analisamos uma pequena amostra das produções e comentários dos estudantes.

## 1 Idas e vindas da leitura na sala de aula

A questão do ensino da leitura no Brasil suscita várias discussões, o que, segundo Regina Zilberman (2008) vem ocorrendo desde a passagem de 1970 para 1980, por meio de estudos e eventos acadêmicos que se propõem a discutir a importância do ensino da leitura. O espaço que a Literatura ocupa nas escolas é bastante variável e não há uma fórmula mágica ou um modelo fixo para inseri-la nas aulas. Cada comunidade escolar possui características próprias, ambientes e vivências que devem ser levados em consideração para propostas efetivas e significativas. Não basta enfatizar sua importância. Um caminho fértil para propagar a leitura é envolver os alunos e abraçar atividades e projetos que garantam o espaço da leitura nas escolas.

O modelo conservador, com questionários e fichas de leituras, já se mostrou ineficaz para promover o letramento literário e, conseqüentemente, a afinidade entre texto e leitor. Dessa forma, a necessidade de repensar estratégias de leitura e de refletir sobre a mediação do professor como condutor nesse processo embasam nosso trabalho. Michèle Petit, autora considerada essencial para se pensar essa questão, destaca o papel do mediador para estimular o gosto pela leitura.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2009, p. 154).

A leitura faz parte da vida dos alunos, sobretudo se pensarmos no âmbito tecnológico. Seja com mensagem do *WhatsApp* ou nas redes sociais como *Facebook* e *Instagram* o texto está em constante circulação, logo a queixa de que os jovens pouco leem não é mais argumento para a falha no ensino de leitura. Nesse sentido, não se trata de quantidade de leitura, mas sim de como atrelar a vivência dos jovens, inclusive com os textos multimodais, à formação do leitor literário e à escola pública, cujo ambiente é constantemente permeado por textos. Mas qual o espaço que o texto literário ocupa na escola? Como promover atividades que fortaleçam esse espaço?

Sabe-se que a circulação de textos na escola, nem sempre acontece de forma adequada, sobretudo no que tange ao literário. Seja pela escassez de acervo ou pelo uso

mediante fragmentos nos livros didáticos, o trabalho com o texto literário integral nem sempre é possível nas escolas públicas, por isso a postura e lucidez do professor tornam-se indispensáveis para se trilhar o caminho da leitura na sala de aula, como enfatizado nas palavras de Angela Kleiman, no trecho que segue:

[...] a aprendizagem que se dá nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda. (KLEIMAN, 2002, p.10).

Dentro da perspectiva bakhtiniana das relações dialógicas, que acolhe as leituras dos alunos e, conseqüentemente, suas impressões sobre o texto literário, é que embasamos nosso trabalho. Tendo em vista a defesa da escola pública como espaço para o ensino da Literatura, da figura do professor como mediador, e do aluno como agente – na medida em que dialoga com o texto e reflete sobre ele – apresentamos as duas propostas que materializaram o trabalho com a leitura em sala de aula, propondo uma nova perspectiva aos padrões conservadores e à estrutura de atividades que se inserem em um *modus operandi* já desgastado. Neste artigo, apontamos dois caminhos enveredados por alunos e professores cujos percursos foram transpassados por interação, diálogo e humanização.

## **2 As várias leituras do texto literário: interação e (re)ação**

Com maior ou menor presença, a escola é, sem dúvida, um dos espaços onde mais circulam os gêneros literários. O cerne da questão, no entanto, está no porquê os alunos ainda se mostram resistentes à leitura, mesmo tendo constante convívio com ela. Vários motivos poderiam ser explanados, mas nos deteremos em abordar a forma fragmentada dos textos literários apresentados nos livros didáticos e as atividades pautadas em modelos prontos, que colocam o texto como pretexto para ensinar gramática e, com isso, apagam as vozes e o protagonismo dos alunos, afastando-os do texto.

Dessa forma, não pretendemos estabelecer mais modelos a serem aplicados, porém apresentamos possibilidades de propostas com texto literário cujo foco é a leitura interativa. O diálogo entre texto e leitor favorece a afinidade com a leitura. No momento em que o aluno consegue estabelecer esse elo, passa a compreender o que leu, pois, como ensina Kleiman (2002, p. 24): “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Diante dessa abordagem, as práticas escolares com o texto literário devem privilegiar a fruição, o diálogo e a interação, promovendo o mergulho literário e a construção de sentidos no texto. Nessa direção, o objetivo é tornar o aluno leitor proficiente, ou seja, aquele que, segundo Kleiman (2002, p. 65), seria: “[...] capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente.”

### **3 Na trilha do texto literário: o percurso dos alunos**

Apresentaremos, a seguir, dois caminhos para o trabalho com a leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa: a leitura de diferentes capas do livro *A Ilha do Tesouro*, em HQ, e o projeto de leitura e escrita de poemas, desenvolvido por meio de *Oficinas de Poemas*. As duas propostas desenvolvidas em escolas públicas municipal e estadual têm como base teórica a linguagem como prática social e a conceituação de gênero conforme Bakhtin (2016).

#### **3.1 Rotas de leitura do texto verbo-visual com capas de *A Ilha do Tesouro* em HQ**

A primeira proposta teve como alvo alunos dos sextos anos. A escola, contexto de aplicação da atividade, é uma autarquia municipal, ou seja, possui regimento e estatuto próprios, condição que abre espaço para que a instituição tenha mais autonomia em elaborar seu currículo e suas metas, e que tornou possível inserir o projeto de leitura interdisciplinar cujo objetivo era colocar as disciplinas em diálogo com o texto literário e, com isso, favorecer aprendizado significativo dos estudantes. Em reunião de planejamento, os docentes analisaram livros paradidáticos de leitura a fim de escolher quatro – um livro para cada bimestre – para serem adquiridos pelos alunos. Para isso, contamos com apoio da gestão escolar e da comunidade, que reconheceram os benefícios do projeto.

Nesse contexto, o livro foi garantido a todos os alunos, pois a escola também adquiriu os livros adotados para a biblioteca da escola, promovendo o acesso mesmo àqueles que não puderam comprar o livro com recursos próprios. Para o primeiro bimestre, o livro escolhido foi *A Ilha do Tesouro*, de Robert L. Stevenson, adaptado em HQ por Andrew Harrar, com desenhos de Richard Kohkrus (editora Farol HQ, 2010). A escolha pautou-se nos conteúdos que podiam ser trabalhados a partir da leitura nas disciplinas de História, Arte, Ciências, Geografia, Educação Física, Inglês e Língua Portuguesa, e no interesse dos alunos por

histórias em quadrinhos e narrativas de aventura, sobretudo, as que envolvem mistério e piratas.

Nas aulas de Língua Portuguesa não podemos privilegiar apenas a modalidade verbal, pois, distante de ser a mais usual, nos dias atuais ela é apenas uma possibilidade. Os textos visuais e verbo-visuais são tão utilizados quanto os verbais, sobretudo se considerarmos o advento da tecnologia. Nesse sentido, os textos multimodais e híbridos não podem ser ignorados pela escola, pois circulam nas esferas comunicativas dos alunos, até porque, como explica Aguiar (2004, p. 55), “a multiplicidade de linguagem, decorrente da necessidade humana de comunicação intra e interpessoal, é evidente na diversidade dos textos verbais e não verbais que transitam na sociedade”.

O estudo de língua materna pressupõe o texto como eixo condutor para garantir lugar social aos alunos e aprendizagem significativa, no sentido de ter relação com o mundo em que vivem, sendo a escola um lugar favorável à circulação de textos. Dessa forma, buscamos as teorias postuladas por Bakhtin e o Círculo a fim de delinear um caminho a ser explorado para leitura do texto verbo-visual. Partindo desses pressupostos, trabalhamos com os recursos da HQ e seus efeitos de sentido, e com a leitura compartilhada em duplas e grupos; a cada parte lida, era realizada uma roda para que os alunos comentassem suas impressões sobre a história. Dentre as várias atividades que foram realizadas para leitura integral da obra quadrinizada, neste artigo, apresentamos a primeira etapa da atividade de leitura desenvolvida: a leitura da capa.

As capas de livros são um convite ao leitor para mergulhar no mundo da leitura e se constituem como porta de entrada para essa imersão. É necessário mostrar aos alunos que a capa traz informações verbais (título, nomes dos autores, da editora etc.) e visuais (imagens) e é nas capas que haverá subsídio para síntese da história, ou seja, a compreensão inicia-se a partir delas. Os alunos trouxeram para a aula diferentes versões da mesma obra. Com a descoberta de que havia mais versões da mesma história, eles ficaram curiosos para ver as diferentes capas do livro que iriam ler. Nesse momento, replanejamos o projeto e inserimos uma aula para apresentar e fazer a leitura das diferentes capas e, dessa maneira, conciliamos o interesse do aluno ao ensino, o que resultou em uma pesquisa para descobrir quantas diferentes versões havia do mesmo livro. A leitura das diferentes capas foi o ponto de partida para a leitura da obra.

Com os livros recolhidos pelos alunos e as duas versões presentes na biblioteca da escola, foi obtido o seguinte levantamento:

**Quadro 1 – Diferentes capas de *A Ilha do Tesouro* em HQ**

Capas	Ano da Publicação	Ilustrador	Adaptação	Tradução	Editora	Copyright
	2008	Penko Gelev	Fiona Macdonald	Ana Paula Corradini	Companhia Editora Nacional	The Salariya Book Company Limited
	2010	Richards Kohlrus	Andrew Harrar	Cassius Medauar	Farol HQ	Campfire Índia
	2011	Fred Simon	David Chauvel	Luciano Vieira Machado	Salamandra	Guy Delcourt Productions
	2013	Carlo Rispoli	Manuel Pace	Fernando Scheibe e Diego Cervelin	Editora Nemo	Editora Nemo
	2014	Jean-Marie Woehrel	Christophe Lemoine	Alexandre Boide	Del Prado	Éditions Adonis

Fonte: LEITE, 2020 (adaptado pelas autoras).

As diferentes capas tornaram-se o elemento motivador para o início de uma comparação do texto verbo-visual, uma vez que mobilizaram os jovens leitores a imaginar o que iriam encontrar no interior da obra. Como eixo norteador, foram feitas as seguintes questões:

- *Quais elementos materiais fazem parte da composição visual do texto?*
- *Que marcas verbo-visuais permitem ao aluno estabelecer diferenças entre as várias capas?*
- *Como o aluno constrói sentidos para a mesma narrativa?*

Em roda de conversa, os alunos puderam falar sobre as diferenças e semelhanças entre as capas, comparando-as e associando-as ao enredo, também refletindo sobre a esfera de circulação e os interlocutores. Esses comentários dos alunos serão apresentados em seção posterior.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, o signo não é neutro, carrega consigo uma ideologia e possui dois lados. Nas palavras de Volóchinov:

Contudo, assim como Janus qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa *dialética interna do signo* revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. (2017, p.113)

Nesse contexto, a leitura também não é feita em sentido único. As faces interpretativas devem ser consideradas pelo professor e mostradas aos alunos, proporcionando, dessa maneira, a ampliação do repertório e o entendimento de que há diversos caminhos para a compreensão textual. A seguir, passaremos à segunda proposta.

### **3.2 Caminhando entre versos: uma proposta de leitura e escrita de poemas**

Enveredar pelos caminhos da leitura literária nos leva a mergulhar nas aventuras de heróis e piratas, cavaleiros e castelos longínquos, reinos encantados e desencantados; também a percorrer trilhas graficamente mais curtas, mas não menos misteriosas e encantadoras, que não chegam a ocupar todo o espaço em branco do papel, mas que cantam e encantam com seu ritmo, sua rima e com suas imagens. Trilhas que em suas mais variadas formas, nos apresentam esses *estranhos*: os poemas.

Organizamos uma proposta de leitura do texto literário a partir do gênero poema e nos propusemos a fortalecer o letramento literário e a trabalhar na progressão leitora dos alunos, ao oferecer-lhes a leitura de poemas – gênero que não fazia parte do seu cotidiano, que fugia da linguagem coloquial à qual estão acostumados, que apresentava literariedade, isto é, que causava certo estranhamento. Retomamos literariedade a partir do conceito apresentado por Elisa Guimarães como “o elemento que, uma vez presente num dado texto, permite distingui-lo de outras composições que não integram a literatura em sentido estrito, apesar de também constituírem mensagens verbais” (1994, p.77). Em seus estudos, a literariedade, ou linguagem

literária, apresenta traços que lhe são característicos como: relevância do plano de expressão; intangibilidade; predomínio de conotação; plurissignificação; algum traço de novidade.

Entender os graus e os traços constitutivos da literariedade auxilia-nos a compreender o gênero poético. Além da forma composicional como uma das características marcantes do gênero, sua linguagem particularmente elaborada provoca certo estranhamento, pois resulta num funcionamento particular, como explica Josette Jolibert, já que todos os seus aspectos se relacionam:

Uma atenção especial para com as estruturas da linguagem de qualquer natureza, suas combinações e seus efeitos de sentido: estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, estruturas fônicas, rítmicas, melódicas; estruturas gráficas e espaciais (JOLIBERT, 1994, p. 201).

Como já foi mencionado, a composição do poema sugere uma leitura em camadas, o que leva o leitor a associar os termos que o compõem, aproximados nos textos graças aos recursos de organização. O leitor pode observar palavras ou construções, por ocuparem a mesma posição em diferentes versos; por pertencerem à mesma classe gramatical; por completarem o mesmo verbo; por rimarem entre si; por apresentarem outro tipo de semelhança fônica, e assim por diante. Em função dessas associações, - isto é, da leitura vertical que complementa a horizontal linear -, o contato atento com o poema e a vivência íntima ao lê-lo resultam numa experiência reveladora.

Um aspecto negativo da mobilização de poemas, em muitos casos, é quando servem como introdução a temáticas as mais variadas; ou, o que é mais grave, simplesmente como pretexto para o ensino de gramática ou apenas dos aspectos técnicos. Todo texto emprega recursos linguísticos e semióticos e esses aspectos devem ser estudados e explorados em função da sua compreensão, levando o aluno a observar os efeitos de sentido produzidos. É importante evitar que um texto rico de sentido seja lido superficialmente e que, a partir de um ou dois exemplos nele inseridos, haja um rápido salto para o estudo gramatical meramente classificatório, sem levar em conta texto nem contexto. Também é importante evitar o equívoco de fazer uso do gênero poema, assim como de outros gêneros literários, exclusivamente como pretexto introdutório de capítulos ou de outras atividades.

Como alternativa à leitura de poemas conforme explicada acima, criamos as *Oficinas de Poemas*, que consistiram numa sequência de atividades aplicadas formada por dois núcleos principais: o primeiro, a leitura de poemas; e o segundo, exercícios de escrita poética. A inspiração para a estratégia da aplicação parte de Dolz e Schneuwly (2004) e orienta-se, também, pelos estudos de Jolibert (1994).

No total, foram 25 oficinas. Cada uma trabalhou um aspecto que envolvia o gênero: forma composicional, sonoridade, rima, ritmo, vocalização, figuras de linguagem, tema e imagens, de modo que cada aspecto observado numa oficina serviu de ferramenta para a compreensão da próxima e, assim, caminhamos em direção a uma progressão leitora. Como neste artigo não seria possível descrever cada uma das 25 oficinas, selecionamos apenas uma de leitura e uma de escrita do gênero poema e, na seção de análise, apresentaremos duas produções discentes, a saber, uma escrita de forma colaborativa e outra escrita individualmente. Passamos agora ao relato das oficinas 1 e 16.

Dada a escassez de livros e a pouca quantidade dos disponíveis na escola pública estadual em que a atividade foi aplicada, decidimos preparar uma coletânea de poemas e levá-la para os alunos. Os poemas foram digitados e colados em folhas coloridas, cada cor representando um poeta. Na sequência, os poemas foram colocados em quatro caixas de presente, denominadas *caixas de poemas*. A intenção era realmente presentear os alunos com poemas, uma vez que esse gênero era, para a maioria deles, desconhecido ou associado à infância, a declamações em datas comemorativas, como o dia da pátria ou das mães, por exemplo, ou a algo que não pertencia ao mundo adolescente. Muitos alunos, ao abrir as caixas, não reconhecerem os textos como poemas, pois não possuíam conhecimento sobre o gênero. Quando questionados sobre o gênero que estava nas caixas, não tinham segurança para responder; já outros afirmavam que os textos eram letras de canção.

Como um dos objetivos era ampliar o letramento literário dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer a progressão leitora, partimos da valorização da literatura brasileira privilegiando, para tanto, escritores nacionais. As caixas continham poemas de quatro criadores modernistas: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Mário Quintana. Posteriormente, no decorrer da sequência didática, foram incluídos Carlos Drummond de Andrade e o contemporâneo José Paulo Paes.

A oficina 1, denominada *Caixa de Poemas*, possibilitou o primeiro contato dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com os poemas. Os alunos foram organizados em quatro grupos e cada grupo recebeu uma caixa com poemas. Cada caixa continha poemas de um autor, como já citado: caixa 1- Cecília Meireles, caixa 2 - Manuel Bandeira, caixa 3 - Vinícius de Moraes, e caixa 4 - Mário Quintana.

Nesse contato inicial, os alunos ficaram bastante à vontade para explorar a caixa: leram vários poemas e escolheram aquele que mais lhes agradou para ler para toda a classe.

Na sequência, houve uma conversa sobre questões relativas ao gênero. Foram feitas as seguintes perguntas:

- a) *Qual é o gênero textual que está na caixa?*;
- b) *Como sabem que se trata de poemas?*;
- c) *Qual a temática dos poemas que leram? Os poemas falam sobre quais temas?*;
- d) *Vocês têm o hábito de ler poemas?*;
- e) *Alguém da família tem o hábito de ler poemas? Vocês conhecem canções / músicas? Elas se parecem com poemas?*

A intenção era ouvir os alunos e suas impressões sobre os textos, se gostaram ou não, e saber por que escolherem determinado poema para ler para a classe. Essa aproximação aluno-poema se deu de forma muito prazerosa, porque estimulou a curiosidade e partiu de uma prática que saiu da rotina: a dinâmica dos grupos e das caixas. Nessa Oficina 1, não pretendíamos trabalhar os aspectos formais do gênero, mas, sim, saber qual era a relação dos alunos com o poema, como foi a recepção dos textos ao abrirem as caixas e o que eles já conheciam ou não sobre cada um dos poetas. Escolhemos apresentar neste trabalho a primeira oficina como exemplo bem-sucedido de uma primeira aproximação com o gênero poético. Quanto às quatro oficinas seguintes, tiveram como objetivo levar os alunos a conhecer cada um dos poetas das caixas. Assim, passamos, a seguir, para o relato da Oficina 16, que buscou desenvolver a escrita de poemas.

Essa oficina foi denominada *Escrita de poemas com palavras indutoras para autoexpressão*<sup>4</sup> e, para desenvolvê-la, baseamo-nos nas orientações de Jolibert (1994), que propõe que os alunos falem de aspectos presentes na própria vida a partir de expressões que lhes sejam familiares, como, por exemplo: *estou farto; não é justo; eu não gosto; é super; é bom quando; eu gosto e que felicidade*. Essas expressões ajudam o aluno a construir o próprio poema de forma que se sintam à vontade para colocar no papel o que os afeta ou o que desejam comunicar. Desse modo, o ato de escrever um poema – para o que muitas vezes os alunos não se sentem seguros – torna-se menos difícil e se mostra possível.

Antes da escrita individual, fizemos um poema coletivo, na lousa, usando o recurso das palavras indutoras para autoexpressão, atividade que funcionou como um *poema de referência*, ou seja, um modelo, segundo Josette Jolibert (1994). Não um modelo imposto, mas composto por eles mesmos. Os alunos usaram criatividade e colaboração para construir o

---

<sup>4</sup> JOLIBERT (1994, p. 166): “Temas indutores para autoexpressão”.

poema; o verso de um aluno encontrava sua rima nas palavras do colega, a menina tímida cochichava outra rima para a amiga; apaga, escreve e reescreve, lê em voz alta para conferir a sonoridade. Uma verdadeira oficina se instalou na sala de aula, tendo como resultado o nascimento do poema coletivo. *O nosso poema nasceu*. Chamar o poema de *nosso* indica sensação de pertença, de autoria e de agência, além de encorajar os alunos à prática da escrita de poemas.

Os alunos se animaram com a escrita colaborativa e partiram para a individual. Uns com mais habilidade, outros com menos; um verso aqui, uma estrofe ali; um burburinho de vozes, versos e rimas invadiram a sala. As palavras indutoras, por serem próximas da língua viva, da vida, do dia a dia, proporcionou uma sensação de intimidade e, às vezes, de desabafo. Veremos na seção 3, as análises das produções discentes.

#### **4 Da capa ao poema: análise das produções**

##### **4.1 Leituras de capa: um caminho para leitura crítica**

Em roda de conversa, os alunos trataram das diferenças e semelhanças entre as capas, comparando-as e associando-as ao enredo, refletiram sobre a esfera de circulação e os interlocutores. Os comentários revelaram uma leitura bastante reflexiva, pois os alunos se posicionaram valorativamente frente às diferentes capas, indicando qual estava mais atrativa, por exemplo. Quanto ao projeto interdisciplinar de leitura a partir do livro *A Ilha do Tesouro*, foi realizado com cinco turmas de sextos anos e contou com vários módulos até culminar na produção final, a retextualização da história. Para este artigo, selecionamos uma turma que apresentou maior motivação e curiosidade para conhecer as diversas capas do livro.

Para a análise, recolhemos nove comentários, fruto da roda de conversa que era realizada a cada módulo. Esses comentários foram separados pelas seguintes categorias:

##### **a) Capa como parte do enredo**

*A capa é importante, pois sem a ela não teria graça;* (comentário 1)

*A capa é uma revisão do livro para saber do que se trata;* (comentário 2)

*É a primeira coisa que vemos em um livro;* (comentário 3)

*O desenho é um tipo de resumo do livro;* (comentário 4)

*Tem pessoas escolhem o livro pela capa, por isso ela tem que dar 'pistas' sobre o assunto.* (comentário 5)

##### **b) Capa e personagens**

*Todas as capas aparecem alguma personagem;* (comentário 6)

*A capa da editora Nemo apresenta as personagens principais;* (comentário 7)

*Pela capa podemos saber quem participa da história.* (comentário 8)

c) Capa e interlocutor

*A capa da editora Nemo parece mais para adolescente, enquanto da editora Salamandra parece história para criança. (comentário 9)*

Em seguida, iniciamos a comparação entre as capas. Os alunos perceberam que a capa contém parte da história, a partir dessa percepção, passamos a compará-las a fim de eleger a que, segundo a leitura deles, possuía mais afinidade com o enredo. A maioria achou que a capa da editora Del Prado era mais compatível com a história por apresentar um *navio em destaque*.

Após a atividade, os alunos concluíram que a capa é determinante para a escolha do livro e, além disso, foi unânime a ideia de que a capa é fundamental para o entendimento do texto como um todo. Além disso, diante das falas, foi possível observar que os estudantes extrapolaram a leitura, no sentido de decodificação, pois inferiram o sentido do texto e perceberam a importância da esfera de circulação. De modo crítico, estimaram qual capa seria mais atrativa, ou seja, qual mais chama a atenção dos leitores e, portanto, a que teria sido mais vendida.

Quanto à articulação entre as linguagens verbal e visual, consideramos que o entendimento global do texto foi alcançado. Os alunos fizeram a leitura associando a escrita e imagens de maneira imbricada e complementar. Assim, foram levados a ler: as formas e os tamanhos das letras, as cores utilizadas, as expressões faciais, os tamanhos dos desenhos e o espaço ocupado na capa tanto por estes quanto pela escrita. Nessa perspectiva, a leitura foi amplamente contemplada, e nesse ponto reside a cisão com a valorização da linguagem verbal, pois o texto visual também fez parte da aula e, conseqüentemente, da leitura dos alunos. Os elementos elencados conduziram a percepção dos estudantes para o entendimento global do texto e subsidiaram as associações feitas para além da decodificação.

Essa atividade com as capas representa uma possibilidade de trabalho para proporcionar diferentes pontos de vista e, dessa maneira, ampliar a capacidade leitora do aluno, distanciando, assim, a leitura da mera decodificação. A condução da aula permitiu que os alunos tivessem voz e se posicionassem criticamente, incentivando, então, o protagonismo discente, o que fica claro, por exemplo, pelo fato de, com mesmo título e mesma narrativa, surgirem diferentes perspectivas orientadas pelas capas. Ao comparar diferentes capas da mesma obra, os alunos estabeleceram diálogo com o texto verbo-visual, de modo a fazer emergir o conhecimento de mundo, considerando a esfera de circulação. Nesse sentido, a

leitura comparativa e a troca de impressões entre os estudantes proporcionaram a articulação entre o texto e a vida.

Ressaltamos a importância de orientar o aluno para que possa ser capaz de fazer essas associações de forma autônoma. Nesse sentido, Moya (1977, p.143) afirma: “Deste modo, quanto maior o número de órgãos sensoriais que intervêm no domínio de uma situação, tanto melhor se fará a organização do campo perceptual, dada a sinergia dos sentidos na integração dos padrões mentais”. A articulação entre os elementos composicionais fez com que os alunos estabelecessem uma leitura metacognitiva, pois precisaram recorrer aos sentidos e associá-los ao texto.

O caráter valorativo da leitura refrata o conhecimento de mundo dos estudantes ao expressar o que pensam e estabelecer relações quanto à materialidade textual. A atividade proporcionou o contato com a leitura crítica e reflexiva que busca romper com padrões conservadores do ensino de língua materna que desconsideram as relações entre texto e imagem. Assim sendo, este trabalho se dispôs a ampliar o repertório discente e reconduzir a leitura para além do texto verbal.

#### 4.2 Poemas com palavras indutoras para autoexpressão

A seguir, analisamos o poema produzido coletivamente com o uso das palavras indutoras para autoexpressão, sublinhando o potencial que a atividade demonstrou em permitir aos estudantes de 8º ano construir seus próprios textos.

##### *Não é justo*

1. *Não é justo violência*
2. *que gera tristeza*
3. *que causa fraqueza*
4. *na minha consciência.*
5. *Não é justo roubar*
6. *nem matar*
7.  *muito menos furtar*
8.  *Isso tem que acabar!*

(Alunos do 8º ano, Escola Estadual de Campinas)

Nesse poema coletivo, os alunos associaram a expressão indutora para autoexpressão *não é justo* a atitudes eticamente inaceitáveis. Como se trata de uma construção coletiva, destacaram aspectos que não são aceitos socialmente e que afetam a todos, como violência, roubo e furto. Ao usar as palavras *roubo* e *furto*, alguns alunos estavam conscientes da distinção entre elas, pois, ao serem questionados se conheciam a diferença entre *roubar* e *furtar*, ou se escolheram esses termos apenas para construir a rima, os alunos demonstraram

conhecer, ao explicar ao professor o significado de cada uma delas. O verso final emite um ponto de vista: *Isso tem que acabar*. Percebemos que os alunos são críticos de suas realidades, pois há um posicionamento: se não é justo, não pode continuar a acontecer, portanto, deve acabar. A materialidade linguística contribui para reforçar o ponto de vista, em especial no verso final, o 8, quando utilizam o ponto de exclamação: *Isso tem que acabar!*

Em relação ao esquema de rimas, não há uma similaridade entre as estrofes, porque os alunos ainda desconhecem esse conceito. Observa-se que no primeiro quarteto o esquema de rimas é ABBA, ao passo que, no segundo, é AAAA. Notamos que a preocupação maior recai na seleção das palavras para a construção da rima, sem preocupação com a alternância ou mudança rítmica; o importante, para eles, nessa primeira experiência de escrita poética, era conseguir rimar. Após a criação do poema coletivo, que serviu como poema de referência, cada aluno escolheu a expressão indutora de sua preferência para a própria criação. Na sequência, apresentamos a análise de um poema individual.

***Estou farto...***

1. *Estou farto de tanto abuso*
2. *Estou farto de tanto absurdo*
3. *Estou farto de tanto surto*
4. *Neste mundo tão sujo.*
  
5. *Estou farto de tanta violência*
6. *Estou farto de tanta indecência*
7. *Estou farto de tanta decadência*
8. *Dessa ausência de convivência.*

(Aluno B)

O poema constrói uma unidade de sentido em torno da crítica a comportamentos inadequados que o aluno deve ter observado a sua volta, pois sugere que a falta de convivência, o individualismo e a ausência de empatia são possíveis causadores de *abuso*, *surto*, *violência*, *indecência* e *decadência*. O fato de o aluno B reiterar o advérbio de intensidade *tanto* em seis dos oito versos aponta para uma sociedade que praticaria essas ações em demasia, a ponto de o eu lírico não suportar viver *neste mundo tão sujo*.

Em relação à materialidade linguística, notam-se usos adequados referentes à forma composicional e ao uso de recursos poéticos: a organização do texto em versos e estrofes - dois quartetos, efeitos sonoros e rimas como *abuso / sujo, absurdo / surto, violência / indecência; decadência / ausência / convivência. Além das rimas em final de verso, há rima interna no emprego da palavra *ausência*, no verso 8. Está presente, também, o paralelismo sintático *estou farto de tanto / tanta* nos três primeiros versos de cada quarteto, reiteração que*

contribui para causar um efeito estético e, ainda, intensificar o descontentamento do eu lírico, frente ao que não consegue aceitar.

Mesmo sem conhecer o conceito de metáfora, assunto que seria aprofundado na oficina 19, o aluno B faz uso dessa figura de linguagem no último verso da primeira estrofe: *neste mundo tão sujo*. A sujeira do mundo não se refere apenas ao acúmulo de lixo ou de poluição, mas, sobretudo, a um mundo impregnado de atitudes inadequadas e passíveis de crítica. Notamos marcas de autoria uma vez que a proposta da oficina orientava para essa direção: *temas indutores para autoexpressão*. Percebe-se que há um olhar crítico para o comportamento social, a ponto de o eu lírico focar na repetição das palavras *farto* e *tanto* / *tanta* expressando dessa forma seu descontentamento e seu posicionamento como sujeito histórico. Fica claro na leitura do poema a tomada de posição axiológica conforme expõe Faraco:

Os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma resposta ao já dito. Sua significação comporta sempre esse estrato valorativo. Ela, portanto, não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor (2009, p. 122).

O poema não apresenta problemas em relação às convenções da escrita, dando pistas de que se trata de um aluno proficiente, sem dificuldades ortográficas ou morfosintáticas. É visível também um bom conhecimento lexical, o que é indicado pelas escolhas de palavras como *indecência* e *decadência* e, para compor a rima, substantivos abstratos paroxítonos terminados em ditongo. Por fim, notamos que houve um cuidado para que as rimas não fossem compostas por palavras que apenas rimassem, mas que mostrassem pertinência e estivessem a serviço da coerência temática do poema.

### Considerações finais

Diante das diferentes realidades que a leitura literária enfrenta na escola pública, podemos afirmar que ela *existe*, *resiste* e *reexiste* entre os alunos. Cientes da sua importância na formação leitora crítica dos alunos, ressaltamos o papel do professor, mediador e condutor desse processo.

A vida da leitura literária permanece nas aulas de português, nas rodas de leitura e mesmo nos currículos oficiais continua presente. Disputa espaço com os gêneros dos campos jornalístico e midiático, mas resiste. Mesmo quando não há acesso aos livros, como no caso da prática de leitura de poemas relatada. *Resiste* quando a biblioteca escolar não está em

condições de funcionamento ou está fechada por falta de funcionários. *Resiste* quando não há verbas para aquisição de livros literários e *resiste* muito mais quando não formamos gerações de leitores; quando a leitura literária, que vem acompanhando o aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por inúmeros motivos, deixa de ser trabalhada nos anos finais.

É na sala de aula, na roda de leitura, no momento íntimo da leitura silenciosa, na subjetividade do leitor, na leitura compartilhada, na leitura mediada pelo professor que o texto literário *reexiste*, ou seja, ressignifica; ganha novos sentidos e contornos quando entra em contato com o aluno e seu mundo; refrata, no sentido bakhtiniano do termo. E refratar, segundo Faraco:

significa que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos- diversas interpretações (refrações) desse mundo. (FARACO, 2009, p. 50-51).

Buscamos mostrar neste artigo, a partir do relato de duas práticas de leitura do texto literário, como, mesmo diante das adversidades, é possível trabalhar a leitura literária, ampliar o letramento literário dos alunos e desenvolver um olhar crítico a exemplo dos poemas apresentados *Não é justo* e *Estou farto* e da leitura de capas, uma vez que os alunos responderam de maneira valorativa à leitura proposta.

Ler com os alunos, ler para eles e ouvi-los; abrir um espaço na rotina da sala de aula para a literatura se fazer presente são os primeiros passos. Parece fácil, mas muitas vezes não se tem um professor leitor, muito menos mediador de leitura, ao que se acrescenta não poder contar com o apoio da equipe pedagógica, ou das famílias, além de uma resistência inicial por parte de alguns alunos que têm medo da leitura. Conquistar e formar uma geração leitora são um caminho longo que percorre toda a educação básica, ou pelo menos deveria percorrer. Sabemos que, no início, esse caminho é percorrido por imposição, que nem todos os alunos estão abertos à leitura literária, mas também que é no caminhar, no observar as maravilhas que se apresentam no caminho, que a leitura se torna um hábito prazeroso e o caminho cada vez mais cheios de surpresas. E aqui não nos referimos apenas ao texto impresso, valorizamos também leituras literárias que são realizadas em suportes digitais.

O trabalho com a leitura de capas e com as *Oficinas de Poemas* mostrou dois caminhos possíveis, mas que podem ser ampliados por colegas professores para alcançar várias chegadas. Dessa forma, destacamos a metáfora do *Janus bifronte* cuja alegoria foi utilizada por Volóchinov (2017, p. 113) para designar duas faces contrapostas, expressando a possibilidade de olhar para frente e enxergar atrás, o passado. Nessa direção, apresentamos

dois caminhos com realidades distintas, que põem em diálogo textos da contemporaneidade e da tradição, promovendo e reforçando o ensino de leitura na escola pública, consolidando-a como espaço para desenvolver a leitura interativa, crítica e reflexiva.

## Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira De. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo, Cortez, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2013, p.171-193.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.
- FARACO, Carlos A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARÃES, Elisa. Linguagem Literária. In: HUBNER, R et all. *Diário de classe vol.3 Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE SEESP 1994. p.77-83.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando Crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Vol. II. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LEITE, Viviane Mendes. *Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no 6º ano*. 150f. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- MOYA, Álvaro de. *Shazam!*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ZILBERMAN, Regina. “O papel da literatura na escola”. In: *Via Atlântica: Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa*, nº 14. São Paulo: 2008, p.11-22.

**Versões de *A Ilha do Tesouro***

STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Adaptação: Andrew Harrar. Trad. Cassius Medauar. São Paulo: Farol Literário, 2010.

STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Adaptação: Fiona Macdonald. Trad. Ana Paula Corradini. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Adaptação: David Chauvel. Trad. Luciano V. Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Adaptação: Manuel Pace. Trad. Fernando Scheibe e Diego Cervelin. São Paulo: Nemo, 2013.

STEVENSON, Robert Louis. *A ilha do tesouro*. Adaptação: Christophe Lemoine. Trad. Alexandre Boide. São Paulo: Del Prado, 2014.

*Recebido em 7 de julho de 2020.*

*Aceito em 5 de janeiro de 2021.*