

# OS EFEITOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)<sup>1</sup>

Milene Bazarim<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, apresento e discuto os efeitos do letramento literário no processo de didatização de uma professora de LP. Esta é uma pesquisa qualitativa cujos resultados evidenciam que, em seu processo de didatização, a professora não reproduz as práticas que vivenciou na escola enquanto aluna e se solidariza a práticas de leitura e escrita do gênero vivenciadas fora do contexto escolar.

*Penso, então, que alimentar-se de arte, de literatura,  
é trabalhar em uma construção interior; uma  
construção que começa na infância e continua ao  
longo de toda a vida...*  
(César Magalhães Borges)

É possível ensinar alguém a ler poesia? Se a essa pergunta estiver implícita a ideia de que ensinar a ler poemas seja oferecer meios para que se desvende “o” sentido projetado pelo poeta, afirmo que não. No entanto, de acordo com o projeto “POETIZANDO: ampliando as habilidades para leitura e produção<sup>3</sup> de poemas”, criado a partir das/e para suprir algumas necessidades de alunos de 6º. ano de uma escola particular de São Paulo, as estratégias utilizadas para a construção de sentidos a partir de poemas não só podem como devem ser um conteúdo<sup>4</sup> a ser ensinado.

De acordo com esse projeto, para muitos alunos, a escola ainda é o único lugar em que há o acesso à poesia e talvez o único onde há (ou pelo menos deveria haver) um leitor mais experiente (o professor) ao qual caberia fazer a mediação entre a linguagem poética e a criança/adolescente em processo de aprendizagem da leitura e de ampliação dos letramentos. Assim, é a concepção de leitura como um processo de (re)construção de sentidos (KOCH, 1997) que fundamenta teoricamente o projeto. Isso significa que, no processo de didatização, a leitura é considerada

um processo cognitivo (psicolinguístico), que não se refere apenas à capacidade de decodificação, mas também de adivinhação; é um processo social (interacional), no qual os leitores, a partir de textos de diversos gêneros que materializam diferentes discursos (re) constroem vários os sentidos

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL).

<sup>2</sup> Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: [milene.bazarim@gmail.com](mailto:milene.bazarim@gmail.com).

<sup>3</sup> Ressalto que nesse projeto, por ser uma atividade realizada uma vez por semana, durante a aula de redação, além das oficinas de leitura, era necessária a produção de poemas.

<sup>4</sup> É importante rever a concepção tradicional que considera como conteúdo da aula de Língua Portuguesa somente conceitos e, sobretudo, os advindos da gramática tradicional e do estruturalismo/formalismo, reduzindo a noção de conteúdo a um saber sobre (meta). A prática de leitura, por exemplo, envolve conteúdos procedimentais e atitudinais. A leitura enquanto conteúdo procedimental, por exemplo, envolve operações de processamento de informação e de controle da leitura. As primeiras regulam os processos de decodificação e compreensão, envolvendo operações de representação textual e situacional. Já o controle da leitura é feito por processos que regulam o modo de ler de acordo com o gênero do discurso, finalidade da leitura e contexto. As operações de processamento de informação e de controle de leitura são realizadas com tanto mais eficácia quanto mais conhecimentos prévios o leitor tiver. (GANDOLFI, 2005, p. 23).

possíveis. Dessa forma, compreender é processo ativo, no qual o leitor, através de interação com os textos e com os diversos conhecimentos de mundo, apresenta suas próprias contrapalavras às palavras do texto (GERALDI, 2007; BAKHTIN, 2004). (BAZARIM, 2014)

Dessa forma, ensinar alguém a ler literatura, especificamente poemas, significaria criar oportunidades para que o aluno aprendesse e usasse as estratégias necessárias para essa (re)construção dos sentidos sem deixar de considerar que “a interpretação é limitada pela intenção do texto, a quem o leitor deve um profundo respeito, mesmo que a linguagem literária permita uma grande variedade de significados” (ECO, 2003<sup>5</sup> *apud* DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 100). Com isso, as atividades de ensino de leitura a partir da poesia também contribuiriam para que o aluno tivesse desenvolvida “a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de agir com rigor, beleza e ludicidade [...]” (DEBUS; BAZZO, BORTOLOTTI, 2018, p. 15)

Além da necessidade de ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, a sua competência leitora e escritora, bem como seu(s) mundo(s) de letramento(s)<sup>6</sup>, o projeto também usou como justificativa o fato de que o aluno para se tornar leitor de literatura e, sobretudo de poesia, teria que desenvolver a capacidade de tolerância à dúvida, aos sentidos que escapam e ao desconforto que com isso é gerado, pois tudo isso é provocado pelas especificidades dos gêneros desse campo da atividade humana. Também apontou para a necessidade de possibilitar ao aluno a desconstrução da crença de que escrever poemas é uma atividade transcendental somente para poucos privilegiados que têm um “dom natural para as artes escritas” (SALAVERRY, 2013).

Diante dos objetivos e da justificativa desse projeto, elaborado por uma professora de LP<sup>7</sup>, surgem as seguintes questões de pesquisa: 1) quais as principais características das atividades de leitura e escrita no projeto “POETIZANDO: ampliando as habilidades para leitura e produção de poemas.”; 2) Quais as influências dos mundos de letramento dessa professora no processo de didatização do gênero poema, foco desse projeto?

Para responder a essas questões, consultei um *corpus* constituído por 283 documentos (textos de diferentes gêneros que contemplam a escrita de uma professora de LP de 1990 a 2015) e 04 relatos reflexivos orais coletados/gerados de 2004 a 2010. Como se trata de uma pesquisa realizada no âmbito da Linguística Aplicada, utilizo elementos da etnografia (ERICKSON, 1989, ROCKWELL, 1989), da pesquisa-ação (MORIN, 2004), do estudo de caso (PALMA FILHO, 2004; ANDRÉ, 2005) e da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1986; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). As análises são informadas, principalmente, pela concepção de linguagem e de gênero bakhtinianas (BAKHTIN, 2003 e BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008), de letramento literário de Cosson (2009); de saberes docentes de Tardif (2014) e de mobilização de saberes no processo de didatização de Rafael (2001, 2002).

<sup>5</sup> ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

<sup>6</sup> A expressão mundo(s) de letramentos(s) (TINOCO, 2003; OLIVEIRA; KLEIMAN 2008) está vinculada à perspectiva de letramento situado encontrada em Barton (1993). De acordo com essa perspectiva, existem diferentes letramentos, dos quais, devido às relações de poder que envolvem os usos e funções da escrita na sociedade, uns se tornam mais visíveis e prestigiados que outros.

<sup>7</sup> Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste trabalho, a opção de me referir a mim mesma, quando apresento os documentos escritos enquanto professora, como “a professora” ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e “objetividade” da pesquisa, essa é apenas uma solução provisória para tentar manter e/ou não prejudicar a legibilidade do texto.

A partir da análise de documentos do *corpus* que remetem ao processo de didatização do gênero poema, foi possível constatar que: a) o foco das atividades do projeto está na construção de sentido(s), no estabelecimento do diálogo entre o texto e o leitor, tendo o professor como mediador e como uma oferta de modelo; b) categorização do gênero poema é marcada pela desconstrução da estrutura composicional (forma) como elemento mais importante e único foco do processo de ensino-aprendizagem; c) há estímulo à escrita de poemas.



Figura 1: Slides da oficina de leitura 1. – Fonte: Acervo da autora.

A figura 1 apresenta alguns dos slides utilizados oficina de sensibilização e/ou motivação, primeira atividade do projeto, ocorrida dias 05 e 06 de fevereiro de 2015, respectivamente, com as turmas do 6º. ano B e A. A periodicidade das ações do projeto, 50 minutos, uma vez por semana, seria um fator que contribuiria para a “desmarginalização do texto poético na escola” (DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 94-96). Para que isso aconteça de forma plena, no entanto, além da presença é preciso prezar pela qualidade dos poemas na escola<sup>8</sup>.

Como é possível perceber nos slides, inicialmente, são colocadas várias perguntas aos alunos para as quais não há uma única resposta possível, nos slides, aliás, não há nem resposta. Essas perguntas, inicialmente, foram utilizadas para a construção do conflito cognitivo e da necessidade de aprendizagem nos alunos. Houve a oportunidade para que cada um se colocasse e manifestasse seus conhecimentos prévios. Dessa forma, a sala de aula, nesse caso, a sala de vídeo<sup>9</sup> da escola, transformou-se em “uma comunidade de leitores, cúmplices de muitas experiências literárias, dispostos a mais leituras, à construção de mais sentidos juntos” (COLOMER, 2007<sup>10</sup> *apud* DALLA-BONA; BENATO, 2018, p. 99). O foco dessa primeira

<sup>8</sup> Com esse espaço de uma hora-aula semanal, a presença estava garantida e a qualidade é algo que foi alcançado tendo em vista não só a coletânea que foi levada para a leitura, mas também o tipo de mediação promovida pela professora para que os alunos estabelecessem um diálogo com o texto poético sem prescindir do conhecimento sobre suas principais características caracterizadoras. Tendo em vista que um dos objetivos do projeto era ler poemas de poetas vivos, foram levados poemas de César Magalhães Borges (BORGES, 2013), poeta que mora na região metropolitana de São Paulo, mas também de poetas consagrados tais como: Mario Quintana (QUINTANA, 2003), Cecília Meireles (MEIRELES, 2002) e Vinícius de Moraes (MORAES, 1994; 2008) entre outros.

<sup>9</sup> Foi utilizada a sala de vídeo, pois lá havia os equipamentos necessários: computador com conexão à internet, projetor de multimídia, som.

<sup>10</sup> COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

atividade foi a (im)possibilidade de distinção entre poema e música. Para isso, os alunos, primeiramente, ouviram o poema “Crescendo” (BORGES, 2013) musicado e cantado pelo próprio poeta César Magalhães Borges. Como estratégia didática, aos alunos era apresentado somente um trecho do poema musicado, seguido de um debate com perguntas relacionadas ao tema bem como as sensações/sentimentos que estavam sendo nele despertadas. Esse primeiro encontro foi finalizado com as mesmas questões do slide 5 da figura 1, as quais foram trabalhadas uma a uma em cada uma das próximas oficinas.

Ao analisar o projeto, bem como as atividades realizadas durante as aulas, percebo que essa professora não transforma a dificuldade para ler em voz alta<sup>11</sup> e para compreender a analisar a linguagem poética, entre outras apontadas em Pinheiro, (2018, p. 12), em impedimentos para o trabalho com os poemas em sala de aula. Com isso, fica claro que

a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1996, p. 74-75).

Além disso, a partir da análise de documentos do *corpus* que remetem a eventos de letramento em que há leitura e produção de poemas dos quais a professora participou enquanto aluna da Educação Básica, foi possível constatar que, em seu processo de didatização, ela não reproduz as práticas que vivenciou na escola enquanto aluna, solidarizando-se a práticas de leitura e escrita do gênero vivenciadas fora do contexto escolar e aos discursos sobre ensino de leitura e escrita que circularam nos espaços de formação de professores a partir da década de 1990. O letramento literário da professora, em *contexto escolar*, no Ensino Fundamental, foi marcado pela predominância dos poemas; no Ensino Médio, pelos romances. Em ambos os casos, as atividades eram “tradicionais”, geralmente, centradas na estrutura e/ou identificação de categorias da gramática tradicional, conforme exemplo a seguir.

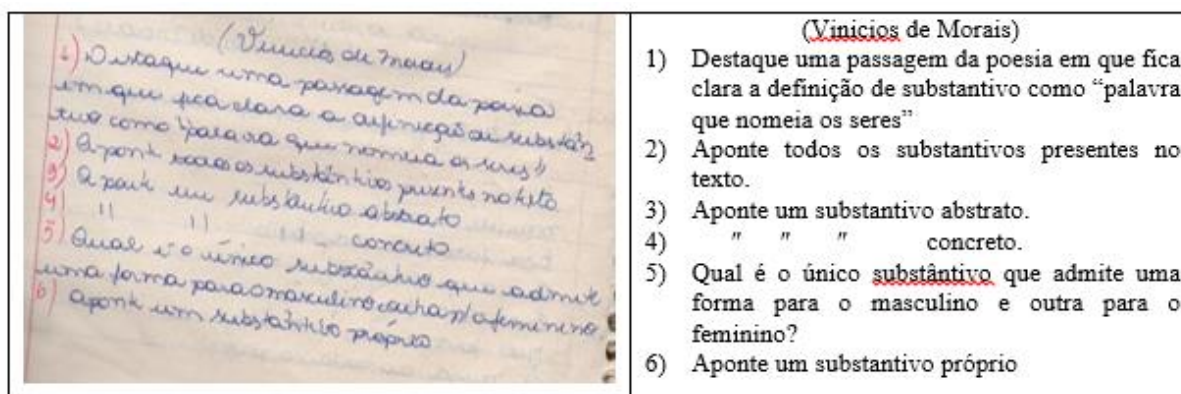


Figura 2: Cadernos da sétima série, 1993 – atividade feita a partir do poema “Operário em construção”

Fonte: Acervo da autora.

Na figura 2, é apresentado um exemplo do que Pinheiro (2018, p. 15-18) chama de *didatismo* ou de *pragmatismo*, através dos quais o trabalho com conteúdos outros, inclusive os

<sup>11</sup> A dificuldade da professora para declamar ou para realizar a leitura dramática dos poemas é driblada com o auxílio das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação): a professora recorre a áudio-livros e a vídeos da internet em que há a declamação, é o caso, por exemplo de Antônio Abujamra declama Mário Quintana, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=473CuobszBc>, último acesso em 25/Ago./2018.

saberes da tradicional gramatical da língua, bem como sobre a estrutura composicional dos poemas, sobrepõem se ao trabalho com linguagem poética, impossibilitando que o aluno perceba que “a poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; [...]” (ELIOT, 1991, p. 30<sup>12</sup> *apud* PINHEIRO, 2018, p. 18)

Já em *contexto não-escolar*, os eventos de letramentos descritos apontam para a leitura como um diálogo e a escrita como uma oferta de contrapalavra.

Trecho 1

- Essa *leitura me incomodou*, né? me incomodou bastante e por causa dessa leitura<sup>13</sup> eu escrevi o que me incomodou nessa história toda a questão da chegada e da partida quer dizer *eu me coloquei no lugar dessa pessoa do quem é quem és tu que pergunta de alguém que vai que chega e sai e aí eu escrevi um texto em prosa na minha linha* se você for ver a questão da intertextualidade é bem forte né, mas é como se eu desse continuidade, na minha cabeça, a partir daqui esse eu chegou e foi embora Por que tendes que ir [lê o texto]. (Relato produzido em 2010 [grifo meu]).

Trecho 2

eu escrevia pra que? Eu escrevi porque não tinha com quem conversar, eu ficava sozinha em casa, minha mãe trabalhava e *a escrita pra mim era esse diálogo comigo mesma, com as minhas emoções, com as minhas inseguranças e com aquilo que eu tinha de certa forma lido*, foi assim com o poema José, foi assim com aquele poema que fala do caminheiro, que na verdade é uma resposta a uma imagem e a dois poemas, enfim eu escrevia, a escrita pra mim era um diálogo comigo mesma, esse outro parece que era eu mesma. (Relato produzido em 2010 [grifo meu]).

Os trechos acima, transcritos de um relato oral produzido pela professora na qual ela narra sua experiência com a leitura e com a escrita em contexto escolar e não escolar, evidenciam que essa professora atende à primeira condição indispensável para o trabalho com a poesia em sala de aula “que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura”, pois um “professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente, revelará, na prática, que a poesia vale a pena [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 22).

No processo de didatização da professora, foi possível perceber que, além do reconhecimento das características dos gêneros, havia muitas atividades focadas na construção de sentido(s), no estabelecimento do diálogo entre o texto e o leitor, tendo o professor como mediador e como uma oferta de modelo. No que diz respeito à categorização dos gêneros, muitas atividades, sobretudo as realizadas a partir de poemas, desconstroem a concepção de estrutura composicional (forma) como elemento mais importante e único foco do processo de ensino-aprendizagem. Esses resultados apontam para a constante necessidade de ampliação dos mundos de letramento dos professores, possibilitando-lhes vivenciar outras práticas de leitura e escrita, consideradas mais produtivas, para que essas possam ser (re)construídas em suas aulas de Língua Portuguesa.

<sup>12</sup> ELIOT, T. S. *De poesia e de poetas*. Tradução de I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

<sup>13</sup> Referência ao poema “O hóspede” de Castro Alves.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 90-136.
- BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Ática, 1996.
- BAZARIM, M. Competências necessárias à leitura: algumas observações. *Curso de Formação Continuada*. Jacupiranga-SP. 2014. [mimeo]
- \_\_\_\_\_. Projetos de leitura: um caminho para a formação do leitor de gêneros literários? In: I CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá-PR. *Anais...* Maringá-PR: Ed. UEM, 2010. v. 01. p. 01-13.
- BORGES, C. M. *Verso em voz: antologia sonora*. São Paulo: Edicon, 2013.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- DALLA-BONA, E. M. A desmarginalização do texto poético na escola: uma experiência com haicais escritos por crianças. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N. (Org.). *Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética*. Campina Grande: PB, EDUFCEG, 2018. p. 93-114.
- DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N. Educação poética para a infância e juventude: o que temos (ainda) a dizer. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética*. Campina Grande: PB, EDUFCEG, 2018. p. 7-16.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza II – métodos cualitativos y de observación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-294.
- GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGER. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 39-48.
- KLEIMAN, Â. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. *Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo-SP: Atlas, 1986.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introdução à pesquisa como investigação baseada em documentos. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2008. p. 105-125.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORAES, V. *Para viver um grande amor: poemas e crônicas*. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008.

\_\_\_\_\_. *O melhor de Vinicius de Moraes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRRN, 2008.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13542>>. Último acesso em: 25 ago. 2018.

PALMA-FILHO, J. C. Estudo de caso. In: COELHO, J. G. et al. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 123-126.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo-SP: Parábola, 2018.

QUINTANA, M. *Nariz de vidro*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

RAFAEL, E. L. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. *Revista do Gelne*, Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 104-106, 2002.

\_\_\_\_\_. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 157-180.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

SALAVERRY, M. *Quem pode ser poeta?* 2013. Disponível em: <<http://www.gargantadaserpente.com/artigos/marcial5.shtml>>. Último acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TINOCO, Glícia M. A. de Medeiros. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de língua

materna) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2003.