



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

RAÍSA ALMEIDA FEITOSA

**DO POEMA À HQ: ITINERÁRIO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM
TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA NO 9º ANO**

Recife

2025

RAÍSA ALMEIDA FEITOSA

**DO POEMA À HQ: ITINERÁRIO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM
TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Feitosa, Raísa Almeida.

Do poema à HQ: itinerário de experiências literárias com tradução intersemiótica no 9º ano / Raísa Almeida Feitosa. - Recife, 2025.

280f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2025.

Orientação: Clecio dos Santos Bunzen Junior.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação literária; 2. Leitura subjetiva; 3. Didática da poesia; 4. Tradução intersemiótica; 5. História em quadrinhos. I. Bunzen Junior, Clecio dos Santos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

RAÍSA ALMEIDA FEITOSA

**DO POEMA À HQ: ITINERÁRIO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM
TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 28/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Rosiane Maria Soares da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Jonas Jefferson de Souza Leite (Examinador Externo ao Programa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Eunice Feitosa do Nascimento e José Rivaldo de Almeida, pelo apoio incondicional e por serem os meus melhores amigos, pessoas singulares com quem tenho a sorte de conviver.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior, um pesquisador a quem admiro imensamente, por sua dedicação à educação literária e pelas iniciativas realizadas em prol dos livros, leitura, literatura e experiências literárias. Sem seu acompanhamento, postura compreensiva e olhar sensível, certamente, este trabalho não teria sido concluído. Dito isso, não há palavras suficientes para agradecer.

À Prof.^a Dr.^a Rosiane Maria Soares da Silva Xypas, por todas as experiências de aprendizagem literária inspiradas na teoria da Leitura Subjetiva que foram realizadas ao longo da disciplina Literatura e Ensino, cursada no âmbito do PROFLETRAS-UFPE. Também por todas as contribuições dadas durante a etapa de Qualificação desta dissertação, assim como por ter aceitado o convite para compor a Banca da Defesa.

Ao Prof. Dr. Jonas Jefferson de Souza Leite, cuja didática da poesia é inspiradora. A mediação realizada nos encontros da disciplina Teoria da poesia – ofertada pelo PPGL-UFPE –, demonstrou como a literatura pode ser transformada no ar que se respira coletivamente. Agradeço também por todas as observações críticas realizadas na etapa de Qualificação e por aceitar compor a Banca de Defesa.

Ao Prof. Dr. Anco Márcio Tenório Vieira, que me aceitou como ouvinte na disciplina Bases da teoria da literatura, no âmbito do PPGL-UFPE. Suas aulas foram experiências únicas e irrepetíveis, que me enchiam de um contentamento difícil de descrever. É um intelectual que me inspira a buscar o conhecimento a cada instante e a ler criticamente a realidade.

À Prof.^a Dr.^a Raíra Costa Maia de Vasconcelos, pelas valiosas sugestões dadas na etapa de qualificação do projeto de pesquisa durante o Seminário de Dissertações em Andamento (SEDA).

Às queridas professoras do PROFLETRAS-UFPE: Prof.^a Dr.^a Fatiha Dechicha Parahyba; Prof.^a Dr.^a Thaís Ludmila da Silva Ranieri; Prof.^a Dr.^a Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento; Prof.^a Dr.^a Gláucia Renata Pereira do Nascimento; Prof.^a Dr.^a Dilma Tavares Luciano.

Aos meus queridíssimos colegas da Turma 9, sem vocês, tudo teria sido mais difícil. As conversas presenciais e *on-line*, as brincadeiras, os desabafos, tudo foi muito significativo para mim. Cultivarei com carinho a lembrança dos momentos compartilhados, serão uma fonte permanente de sorrisos e inspiração.

“[...] quando um professor lê um poema para os seus alunos, deve fazer-lhes uma provocação: ‘o que é que esse poema lhes sugere? O que é que vocês veem? Que imagens? Que associações?’” (Alves, 2012, p. 527).

RESUMO

Esta pesquisa-ação, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), consistiu na elaboração e implementação de um Itinerário de Experiências Literárias junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, cuja finalidade precípua foi a formação de leitores de poesia. A escolha de trabalhar o gênero poema deveu-se a dados que mostram o afastamento progressivo dos adolescentes em relação ao gênero lírico (Brasil, 2020) e outros que apontam para uma abordagem formalista dos textos poéticos em livros didáticos, além de pesquisas que sinalizam o desprestígio da poesia na Educação Básica (Pinheiro, 2018). Diante disso, enfatizamos no itinerário o efeito estético implicado no jogo lúdico entre o leitor e o texto poético, assim como a relação leitor-obra-leitura no processo de apropriação do texto literário pelo leitor. Para tanto, a metodologia incluiu dispositivos didáticos como a Antologia, o Diário de Sensações e o Círculo de Leitura. A nossa hipótese de pesquisa foi que a tradução intersemiótica de poemas para a linguagem-ambiente dos quadrinhos contribuiria para a formação de leitores de poesia na turma de 9º ano. A quadrinização é compreendida neste trabalho como uma consequência da apropriação do texto literário pelo leitor, configurando-se como uma produção de leitura literária (Langlade, 2013), em vez de uma atividade mecânica de transposição do texto de um código para o outro. Para elaborar esse percurso, foram essenciais as contribuições dos teóricos da Leitura Subjetiva (Rouxel *et al*, 2013; Xypas, 2018a, 2018b, 2020, 2022, 2023), as práticas de leitura literária propostas por Cosson (2021a, 2021b) e as orientações a respeito da didática da poesia de Pinheiro (2018, 2024), Munita (2023, 2024), dentre outros autores. Para discutir o fenômeno poético, recorreremos às vozes de Bosi (2000), Candido (1996) e outros. Em relação à tradução intersemiótica, evocamos Plaza (2013), Campos (2015) e Clüver (2011). No que concerne aos quadrinhos, foram fundamentais Guerini e Barbosa (2013), Barbieri (2017), além de outros teóricos. A análise dos resultados trouxe a percepção de que os estudantes se tornaram responsáveis pelo agenciamento dos signos dos poemas-fonte ao criarem outros signos a partir deles na linguagem-ambiente dos quadrinhos. Verificamos que as produções multimodais de leitura literária dos alunos correspondem a possibilidades de compreensão e interpretação dos poemas dos quais derivaram — um ato experimental com valor estético e pedagógico intrínseco. Em sua autoavaliação, boa parte dos alunos sinalizou que houve aquisição de novos saberes literários e que foi estabelecida uma nova relação com a poesia e com o gênero poema. Concluímos, assim, que a fruição qualificada ocorre a partir de uma mediação que valoriza a emergência da subjetividade dos leitores e, a partir dela, realiza a análise guiada — e colaborativa — dos textos literários. Nesse sentido, tanto a leitura analítica quanto a subjetiva são importantes para que ocorra a experiência estética, uma vez que a razão e as emoções, mobilizadas a partir da *curiosidade* e da *imaginação* do sujeito leitor, fundam a experiência literária como uma *entrega participativa*.

Palavras-chave: educação literária; leitura subjetiva; didática da poesia; tradução intersemiótica; história em quadrinhos.

ABSTRACT

This action research, conducted within the Professional Master's in Letters (Profletras), involved the development and implementation of a Literary Experience Itinerary with a 9th-grade class in Elementary Education, with the primary goal of fostering poetry readership. The decision to focus on the poetic genre was motivated by data indicating a growing disengagement of adolescents from lyric poetry (Brazil, 2020), as well as evidence of a formalist approach to poetic texts in textbooks and research highlighting the declining prestige of poetry in Basic Education (Pineiro, 2018). In response, the itinerary emphasized the aesthetic effect arising from the playful interaction between the reader and the poetic text, as well as the reader-work-reading relationship in the process of literary text appropriation. The methodology employed didactic tools such as an Anthology, a Sensation Diary and a Reading Circle. Our research hypothesis was that the intersemiotic translation of poems into the language of comics would contribute to developing poetry readers in the 9th-grade class. In this study, comic adaptation is understood as a consequence of the reader's appropriation of the literary text, constituting a form of literary reading production (Langlade, 2013), rather than a mechanical transposition between codes. To design this approach, we drew on contributions from theorists of Subjective Reading (Rouxel et al, 2013; Xypas, 2018a, 2018b, 2020, 2022, 2023), literary reading practices proposed by Cosson (2021a, 2021b), and insights into the didactics of poetry from Pineiro (2018, 2024), Munita (2023, 2024), among others. To discuss the poetic phenomenon, we referenced the works of Bosi (2000), Candido (1996) and others. Regarding intersemiotic translation, we relied on Plaza (2013), Campos (2015), and Clüver (2011). For comics, the theories of Guerini and Barbosa (2013), Barbieri (2017), and other authors were essential. The analysis of the results revealed that students took responsibility for managing the signs of the source-poems by creating new signs from them in the language of comics. Their multimodal literary reading productions reflected interpretive possibilities of the original poems — an experimental act with intrinsic aesthetic and pedagogical value. In their self-assessments, a significant portion of the students indicated the acquisition of new literary knowledge and the establishment of a new relationship with poetry and the poetic genre. We concluded that qualified fruition arises from mediation that values the emergence of readers' subjectivity and, based on it, conducts guided and collaborative analysis of literary texts. In this sense, both analytical and subjective reading are crucial for the aesthetic experience, as reason and emotions, mobilized through the reader's curiosity and imagination, establish the literary experience as a participatory engagement.

Keywords: literary education; subjective reading; didactics of poetry; intersemiotic translation; comics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Capa da antologia <i>A Realidade Reinventada</i>	78
Figura 2 –	Página da antologia <i>A Realidade Reinventada</i>	84
Figura 3 –	Quadrinho produzido por Alberto Breccia	90
Figura 4 –	Excerto da obra <i>Desaplanar</i> , de Nick Sousanis	92
Figura 5 –	Capa do álbum “MixTape Poemas para Quem Chora”	111
Esquema 1 –	Mapa conceitual sobre leitura expressiva	130
Figura 6 –	Ficha didática - Leitura expressiva (recorte)	131
Figura 7 –	Atividade poema “Meu negro” (recorte)	133
Figura 8 –	Ficha didática - Círculo de leitura (recorte)	135
Figura 9 –	Cartões de função do círculo de leitura (I)	136
Figura 10 –	Cartões de função do círculo de leitura (II)	137
Figura 11 –	Registros visuais do quadro da sala (I)	146
Figura 12 –	Diário do estudante Renato (fragmento II)	151
Figura 13 –	Registros visuais do quadro da sala (II)	152
Figura 14 –	Cartum, charge e tirinha	156
Figura 15 –	Resposta de estudante (I)	165
Figura 16 –	Resposta de estudante (II)	165
Figura 17 –	Resposta de estudante (III)	165
Figura 18 –	Resposta de estudante (IV)	165
Figura 19 –	Infográfico “Conhecendo os quadrinhos” (fragmento)	171
Figura 20 –	Infográfico “A anatomia dos quadrinhos” (fragmento)	171
Figura 21 –	Infográfico “Quadrinização de poema” (fragmento)	172
Figura 22 –	Capa do livreto “Do poema aos quadrinhos”	178
Figura 23 –	Quadrinização realizada por Solon (recorte)	178
Figura 24 –	Quadrinização realizada por Raquel e equipe (recorte)	180
Figura 25 –	Quadrinizações realizadas por Renato (I) e Bruno e Jorge (II)	181
Figura 26 –	Produções extras de Renato	184
Figura 27 –	Alunos com os livretos produzidos no Itinerário de Experiências Literárias	201
Figura 28 –	Quadrinização de Bruno e Jorge (fragmento)	204

Figura 29 –	Quadrinização de Solon (fragmento)	206
Figura 30 –	Quadrinização de Fábio e Priscila (fragmento)	207
Figura 31 –	Quadrinização de Fábio e Priscila (fragmento II)	208
Figura 32 –	Quadrinização do poema “Dor” (fragmentos)	215
Figura 33 –	Impressões sobre o poema “Dor”	217
Figura 34 –	“Realidade”, poema autoral em quadrinhos, por André	220

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Intervenção (I)	108
Fotografia 2 –	Intervenção (II)	113
Fotografia 3 –	Diário do estudante André (fragmentos)	122
Fotografia 4 –	Diário da estudante Vitória (fragmentos)	122
Fotografia 5 –	Diário da estudante Priscila (fragmentos)	123
Fotografia 6 –	Diário do estudante Renato (fragmento I)	129
Fotografia 7 –	Diário da estudante Débora (fragmento)	150
Fotografia 8 –	Mapas conceituais produzidos pelos alunos	152
Fotografia 9 –	Registro visual do quadro da sala (III)	156
Fotografia 10 –	Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento I)	158
Fotografia 11 –	Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento II)	159
Fotografia 12 –	Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento III)	161
Fotografia 13 –	Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento IV)	163
Fotografia 14 –	Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento V)	164
Fotografia 15 –	Diário do estudante Ricardo (fragmentos I)	175
Fotografia 16 –	Diário do estudante Ricardo (fragmento II)	176
Fotografia 17 –	Fotografia 17 – Diário de Renato (fragmento III)	183
Fotografia 18 –	Alunos com os livretos produzidos no Itinerário de Experiências Literárias	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Questionário diagnóstico (questão 02)	114
Gráfico 2 –	Questionário diagnóstico (questão 03)	115
Gráfico 3 –	Questionário diagnóstico (questão 06)	117
Gráfico 4 –	(Auto)avaliação do círculo de leitura (I)	139
Gráfico 5 –	(Auto)avaliação do círculo de leitura (II)	140
Gráfico 6 –	(Auto)avaliação do círculo de leitura (III)	141
Gráfico 7 –	(Auto)avaliação do círculo de leitura (IV)	141
Gráfico 8 –	(Auto)avaliação do círculo de leitura (V)	142
Gráfico 9 –	Questionário diagnóstico (questão 10)	174
Gráfico 10 –	Questionário Final (afirmação 1)	185
Gráfico 11 –	Questionário Final (afirmação 2)	186
Gráfico 12 –	Questionário Final (afirmação 3)	186
Gráfico 13 –	Questionário Final (afirmação 4)	187
Gráfico 14 –	Questionário Final (afirmação 5)	188
Gráfico 15 –	Questionário Final (afirmação 6)	188
Gráfico 16 –	Questionário Final (afirmação 7)	189
Gráfico 17 –	Questionário Final (afirmação 8)	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Empréstimo de livros literários	119
Quadro 2 –	Avaliação do Itinerário de Experiências Literárias	196

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Rotas e roteiros	14
1.2	Rumores da escrita	24
2	DIREITO À APRENDIZAGEM LITERÁRIA	31
2.1	Leitura literária se ensina	31
2.2	Leitura subjetiva e a construção de uma resposta a si	39
2.3	Em busca de sentidos: fruição e experiência estética	48
3	DA NECESSIDADE DA POESIA	53
3.1	A entrada no poético	53
3.2	Por uma “ensinância poética”	63
3.3	Antologia <i>A Realidade Reinventada</i>	68
4	QUADRINHOS E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA	85
4.1	Uma forma artística multifacetada	85
4.2	Do verso e da prosa aos quadrinhos: adaptação ou tradução?	91
4.3	Educação literária e didática da poesia a partir da tradução intersemiótica de poemas	98
5	UMA COMUNIDADE LEITORA EM FORMAÇÃO	103
5.1	A porosidade afetiva do fazer docente	103
5.2	Os perfis de leitor na turma participante: roda de conversa e questionários diagnósticos	108
5.3	Oficina de leitura expressiva: “corpoetizar”	124
5.4	Círculo de leitura: assumindo responsabilidades	134
6	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DOS GÊNEROS HQ E POEMA	144
6.1	Poesia: “Um mergulho com roupa e tudo”	144
6.2	Um passeio no universo dos quadrinhos	154
6.3	Roda de leitura: poemas em quadrinhos	157
7	DO POEMA AOS QUADRINHOS	167
7.1	O passo a passo em infográficos	167
7.2	Registros e impressões da experiência	173
7.3	(Auto)avaliação: algo mudou?	182

8	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	193
8.1	A centralidade da experiência literária e do sujeito leitor	193
8.2	HQ como tradução	202
8.3	Paradigma nascente: a mediação de aprendizagens literárias	209
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
	REFERÊNCIAS	235
	APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico	242
	APÊNDICE B – Ficha didática “Leitura e compreensão de poema”	245
	APÊNDICE C – Ficha didática “Oficina de leitura expressiva”	246
	APÊNDICE D – Ficha didática “Círculo de Leitura”	249
	APÊNDICE E – Ficha didática “Dos poemas aos quadrinhos	251
	APÊNDICE F – Ficha didática “Projeto: do poema aos quadrinhos”	256
	APÊNDICE G – Questionário de avaliação e autoavaliação – Círculo de Leitura	257
	APÊNDICE H – Questionário final de avaliação e autoavaliação	259
	APÊNDICE I – Infográfico “Anatomia dos quadrinhos”	261
	APÊNDICE J – Infográfico “Conhecendo os quadrinhos”	262
	APÊNDICE K – Infográfico “Quadrinização de poema”	263
	APÊNDICE L – Livreto “Do poema aos quadrinhos”	264

1 INTRODUÇÃO

*Sem sextante nem bússola,
sem nau, sem timoneiro,
partimos pelos mares em
busca de um roteiro.*

José Rodrigues de Paiva¹

1.1 Rotas e roteiros

É curioso estar na escola pública na condição de professor² e recordar, involuntariamente, como era antes, quando existia apenas o aluno dentro da pessoa que hoje leciona. Durante a educação básica, não raramente, o adolescente sente-se como nos versos do poema “Rota-roteiros”, do escritor e professor José Rodrigues de Paiva: por um lado, sem nada que o guie; por outro, um buscador.

Tal busca é impulsionada pelo sonho e pela imaginação, que nos levam adiante, como nos sugere o texto poético de Paiva: “Nestas águas de sonho/ buscamos uma rota/ e através das estrelas/ guiamos nossa frota.” (Paiva, 2000, p. 29). Essa visão dialoga com o discurso de Antonio Candido (2012) no ensaio “O direito à literatura”, segundo o qual a fabulação é uma necessidade inerentemente humana. Contudo, ainda que seja constitutiva, muitas vezes, precisamos de um *mediador*, alguém que nos auxilie a reconhecê-la ou a resgatá-la em nós, em suma, alguém que nos livre da “cegueira” que surge com o tempo: uma insensibilidade que vai se enraizando e nos faz perder a capacidade de encantamento.

A esse respeito, o escritor Rubem Alves (2012), em sua crônica “O olhar adulto”, diz-nos que os olhos dos adultos dizem “Olha pra frente!”, enquanto os olhos das crianças “vão como borboletas”. Segundo o autor, “Os olhos nascem brincalhões

¹ PAIVA, J. R. Canto Segundo: Rotas-roteiros. In: PAIVA, J. R. **Memórias do navegante**. 2. Ed. Recife: Edições Dédalo, 2000. (pp. 27-32)

² É importante frisar que as palavras genéricas citadas ao longo da dissertação, como professor, leitor, aluno etc., incluem as mulheres: professoras, leitoras, alunas. Demarcar o sujeito feminino no discurso é uma afirmação necessária, haja vista que a sociedade brasileira é patriarcal. Por uma questão de economia linguística, optamos por fazer esse destaque aqui, o qual demonstra a nossa compreensão das desigualdades de gênero que impactam negativamente a condição de ser mulher e representa o respeito que temos a cada aluna, professora e leitora existentes.

e vagabundos”, mas, com o passar do tempo, são dominados por uma cegueira, que os impede de “comer o que veem”, de ver pelo prazer de ver, de enxergar a *beleza* (Alves, 2012, pp. 11-13).

Nesse sentido, interessou-nos, no âmbito da escola, tornar a sala de aula um lugar propício à *curiosidade*, evitando o automatismo que, muitas vezes, cega o professor para a necessidade de fabulação de seus alunos. Inspiramo-nos nas palavras finais de Rubem Alves na crônica “Sobre nabos crus e professores”: “a renovação da educação terá que passar pela transformação *afetiva* dos professores” (Alves, 2012, p. 138). Como podemos formar leitores literários sem, antes, criar uma atmosfera afetiva e acolher os alunos nas suas singularidades e necessidades?

Nossa pesquisa-ação consistiu, principalmente, em percorrer um caminho afetivo em busca da poesia junto aos alunos do 9º ano da Escola de Referência em Ensino Fundamental Governador Carlos de Lima Cavalcanti³ em 2024. Por esse motivo, a proposta de intervenção pedagógica que elaboramos foi intitulada **Itinerário de Experiências Literárias (IEL)**⁴. Diversamente de uma ação pontual ou de uma sequência rígida de aulas, a Intervenção estruturou-se como um processo de aprendizagens construídas coletiva e colaborativamente. A mediação realizada teve como objetivo proporcionar experiências estéticas aos alunos da turma participante por meio da leitura de poemas e das trocas intersubjetivas na cocriação dos encontros.

De acordo com as ideias divulgadas e defendidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Literária (GPEL-UFPE) em suas *lives* e discussões⁵, a educação literária abarca o ensino de literatura, mas precisa ir além das práticas do “ensinar algo”. Isso porque buscamos nos apoiar numa concepção educativa que não restringe a convivência com a literatura à explicitação e sistematização de conceitos literários. A educação literária pode ser considerada mais ampla, pois inclui, em seu escopo,

³ Unidade de ensino vinculada à Rede Estadual de Pernambuco e situada no bairro de Casa Amarela, Recife-PE. Ao longo da pesquisa, será referenciada da seguinte forma: EREF Gov. Carlos de Lima Cavalcanti.

⁴ Tanto a expressão “Itinerário de Experiências Literárias” quanto a sigla “IEL” serão utilizadas ao longo do texto para fazer referência a essa proposta didática, também empregaremos os termos “Itinerário” e “Intervenção” – grafados com inicial maiúscula para demarcar seu uso técnico.

⁵ Um exemplo de discussão sobre o tema está disponível na primeira *live* de 2024, “Fora da caixa e armários: literatura em movimento na EMEI Cornélio Pires”, disponibilizada no canal do GPEL no YouTube. Além da fala de abertura do coordenador do grupo, o Prof. Dr. Clecio Bunzen, que esclarece o que o GPEL entende por educação literária, o convidado, Prof. Dr. Estevão Firmino, mostra na prática caminhos para transformar a comunidade escolar em uma comunidade leitora: <https://www.youtube.com/watch?v=bBLTJpvLUp8&t=4s>. Acesso em: fev. 2024.

inclusive, livros elaborados para bebês, além da literatura feita para crianças e jovens. O elemento central dessa abordagem é a *experiência literária*, que se tornou o eixo principal de nosso Itinerário.

Formar leitores de poesia a partir da concepção destacada acima justifica-se porque não consideramos adequada a escolarização da literatura que reduz o texto literário a características estilísticas, a objeto de análise gramatical/linguística ou à atividade de leitura sem intenção pedagógica clara. Consideramos que é preciso elaborar alternativas teórico-metodológicas que se desviem criativamente dessas práticas sedimentadas no imaginário docente e instaurem a poesia como uma realidade cotidiana na escola.

O professor, nesse sentido, precisa ser um mediador de experiências de aprendizagem literária. Conforme defende a pesquisadora e poetisa Neide Almeida⁶, “É preciso romper modos pedagógicos de pensar [...] que excluem outras possibilidades”. Almeida diz que o professor que “atua poeticamente” é aquele que se dedica a criar ambientes de convivência com os livros, cultivando, na sua prática de sala de aula, a leitura, a escuta e a vivência corporal da poesia e da literatura. Dessa forma, assegura-se aos alunos o direito ao exercício da imaginação e à literatura.

Decidimos privilegiar a poesia porque há dados que mostram o afastamento gradativo dos adolescentes em relação ao gênero poema. Os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020) destacam que os adolescentes mais velhos costumam optar por outros gêneros literários e o pesquisador Hélder Pinheiro (2018), a partir da análise de cinco dissertações sobre o tema, concluiu que o gênero lírico é pouco prestigiado no ambiente escolar. Essa afirmação de Pinheiro (2018) também se sustenta na sua investigação de livros didáticos das décadas de 80, 90 e início do século XXI: ainda que tenha sido observado um aumento do número de textos líricos e poetas contemporâneos, o autor identificou uma preponderância de questões formais e conceituais, em detrimento de uma proposição dialógica e lúdica na relação estabelecida entre leitor e texto. Situação que se agrava nos 8º e nos 9º anos por faltarem obras com resultado estético satisfatório dedicadas especificamente a esse público leitor (Pinheiro, 2018).

⁶ Poética dos nossos modos de dizer (transmitido ao vivo em 17 jun. de 2024). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRuidQ-0sVM>. Acesso em: out. 2024.

Outro ponto que justifica a opção pelo gênero poema numa pesquisa-ação dedicada à educação literária é trazido pelos teóricos chilenos Felipe Munita e Camila Torres (2024). Eles asseveram que a educação poética vem sendo notada como uma área com pouca investigação empírica, além de ser vista como um ponto crítico no que concerne ao ensino de língua e literatura. Em diferentes contextos [para além do chileno], tem-se alertado que a poesia está sendo deixada em segundo plano na sala de aula (Munita; Torres, 2024). Os pesquisadores pontuam, a partir do levantamento que fizeram, problemas que se assemelham aos vivenciados no Brasil. Por exemplo, práticas de ensino formalistas (centradas na análise de figuras de linguagem e de estrutura), a abordagem de obras literárias como se tivessem um único significado e a aula de literatura centralizada no professor, que se torna, assim, o enunciador autorizado dos sentidos do texto.

Diante dessa problemática, nossa pesquisa-ação buscou, de forma alinhada ao que preconizam os autores, enfatizar o efeito estético resultante do jogo lúdico entre o leitor e o texto poético (Munita; Torres, 2024). E, principalmente, conceber o aluno como sujeito leitor capaz de estabelecer um diálogo interior com a obra, criando elos entre a leitura do texto literário e a própria vida e apropriando-se do texto literário, tal como propõe a teoria da Leitura Subjetiva (Rouxel *et al*, 2013; Xypas, 2018a).

Defendemos que é função social da escola garantir aos estudantes que estão concluindo os Anos Finais do Fundamental o acesso e a fruição do gênero lírico. Compreendemos a fruição como um fenômeno que vai além de um prazer contemplativo, configurando uma experiência que tem duração interior e resulta de uma interação afetivo-existencial com o texto literário (Barthes, 1987; Yunes, 2009). A partir dessa perspectiva, buscamos priorizar a emergência da subjetividade do aluno durante o ato da leitura, assim como valorizar os confrontos intersubjetivos entre os membros da comunidade leitora no processo de compreensão, contraste e construção de sentidos que a leitura compartilhada propicia (Colomer, 2007).

Na elaboração do percurso teórico-metodológico, levamos em consideração que para a experiência estética acontecer, o leitor precisará tanto se aproximar, quanto se distanciar do texto literário, pois além da leitura subjetiva, também a leitura analítica é necessária. Isso porque ler literatura não equivale a ler outros tipos de texto, a literatura faz exigências, por exemplo, a de o leitor torná-la viva (Xypas, 2020).

Assim, consideramos que ser leitor não é algo dado, definitivo, é um estado de devir. Devir-leitor corresponderia a se transformar em leitor. Nas palavras do teórico Roland Barthes (2012), transformar-se em “leitor-passagem”, que dialoga com uma herança cultural milenar.

Uma vez que a literatura depende do *trabalho* do leitor, o adjetivo “literário(a)” não é dado aprioristicamente (Durão; Cechinel, 2022). Na leitura do texto a literatura *acontece*. E como afirma a teórica Leyla Perrone-Moisés: a leitura literária “necessita de uma aprendizagem” (Perrone-Moisés, 2000, p. 350). E ela arremata: o professor precisa acreditar em seu objeto de ensino. Mas o que é acreditar, por exemplo, na poesia?

Compreendemos a poesia tanto como uma forma de construção do conhecimento, quanto como uma força desestabilizadora, que desautomatiza a nossa percepção e é capaz de causar estranhamento, conforme visão herdada dos formalistas russos.⁷ E Hélder Pinheiro assevera: “Bons poemas, oferecidos constantemente [...], mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível” (Pinheiro, 2018, p. 15). Mas o que seriam “bons poemas”? O poeta mineiro Ricardo Aleixo (2017), cujos textos optamos por incluir no nosso Itinerário, faz uma provocação a esse respeito:

Meninos negros da periferia das grandes cidades brasileiras têm a ousadia de dizer que o que eles fazem é ritmo e poesia. É a apropriação de um termo que ficou restrito às elites (“poesia”), como se dizia lá no início do século vinte: “Literatura é o sorriso da sociedade” etc... (Aleixo, 2017, p. 41).

Nossas escolhas literárias levaram em conta essa fala de Aleixo, pois nutrimos o desejo de democratizar o espaço literário das nossas aulas, trazendo, principalmente, autoras estreadas ou em início de carreira; o contraponto foi o próprio Ricardo Aleixo, cuja produção literária e artística já é reconhecida no Brasil e em outros países. Para aproximar nossos alunos dos textos selecionados, foi preciso uma

⁷ Verbete “Desautomatização”, por Carlos Ceia no E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/desautomatizacao#:~:text=Conceito%20do%20formalismo%20russo%20e,o%20uso%20comum%20da%20I%C3%ADngua>. Acesso em: dez. 2023.

estratégia que motivasse os leitores em formação da turma participante a percorrer conosco o nosso Itinerário, a saber: a quadrinização de poemas.

Considerando a centralidade da imagem nas práticas sociais contemporâneas, em especial, as juvenis, consideramos produtivo e promissor acolher os quadrinhos como aliados bem-vindos. Segundo o pesquisador Waldomiro Vergueiro (2022a) — referência basilar no âmbito dos estudos da relação entre quadrinhos e educação —, as HQs têm valor estético e pedagógico. Constituem, portanto, uma possibilidade didática que merece ser validada por mais pesquisas empíricas, como comprovam as experiências exitosas no âmbito dos Anos Finais do Fundamental relatadas por pesquisadores brasileiros (Botelho; Filho e Silva, 2019; Leite, 2020; Freitas e Dickson, 2020; Rocha e Porto, 2023).

Com isso em mente, surgiu a nossa proposta de lançar mão da tradução intersemiótica no âmbito da didática da poesia, pois entendemos que essa experiência literária multimodal pode estruturar novas formas de relação com o texto poético por parte do alunado. Mas para chegar ao “produto final”, isto é, a quadrinização de um poema, refletimos que seria preciso acionar uma série de procedimentos metodológicos, dispositivos didáticos e instrumentos de avaliação com foco na experiência estética dos alunos. Assim, poderíamos criar as condições para a quadrinização ser uma consequência da apropriação do texto literário pelo leitor, em vez de uma atividade mecânica de transposição do texto de um código para o outro.

Para organizar um itinerário de aprendizagens literárias com essas características e finalidades, apoiamos-nos nas diretrizes propostas por Rildo Cosson (2021a) em seu texto “Práticas de leitura literária no espaço da biblioteca: conhecer, criar e compartilhar”. Nesse texto, o autor argumenta que, para assegurar a formação contínua e permanente do leitor de literatura, é preciso um trabalho sistemático e sistematizado, que nomeia de “círculo virtuoso” (Cosson, 2021a, p. 55). Por “sistemático”, Cosson (2021a) refere-se à frequência das ações em prol da formação leitora, as quais não deveriam ser condicionadas a variáveis como conveniência ou acaso. E elucida que “sistematizado” pressupõe um planejamento detalhado: agir segundo objetivos definidos, por meio de procedimentos metodológicos, antecipando os recursos necessários e estabelecendo meios de avaliação.

Cosson (2021a), apoiado em seu paradigma de letramento literário, propõe três grupos de práticas: práticas do conhecer, do criar e do compartilhar. Os pressupostos, de forma resumida, consistem no entendimento de que a formação literária é um processo que inicia antes mesmo do domínio da fala (o que o aproxima da concepção de educação literária apontada anteriormente), que a leitura é tanto uma ação individual quanto coletiva e a leitura literária “é um duplo e simultâneo percurso: uma caminhada que fazemos em direção a nós mesmos [...]; outra que fazemos em direção ao mundo que é encenado nos textos [...]” (Cosson, 2021a, p. 57).

As práticas do conhecer demarcam o momento inicial de encontro entre o texto e o leitor, no qual “o essencial é o encontro com o texto e não o modelo de leitura silenciosa e reservada que se costuma tomar como ideal [...]” (Cosson, 2021a, p. 58). As práticas do criar relacionam-se com a resposta dada pelo leitor à experiência de leitura literária, implicam, portanto, uma “leitura responsiva”⁸. Basicamente, é o texto-resposta suscitado pela experiência literária. Esse texto-resposta, se resultar de uma “apropriação” do texto literário pelo leitor, também pode ser chamado de “texto do leitor” e/ou “produção de leitura literária”, conceitos da Leitura Subjetiva que serão discutidos nesta dissertação (Rouxel *et al*, 2013; Xypas, 2018a).

As práticas do compartilhar, por sua vez, estruturam a formação de uma comunidade de leitores. Propiciam a construção coletiva de significados, na qual confluem as diversas experiências literárias e as respostas individuais a elas, tornadas, agora, parte da vivência coletiva do texto pelo grupo de leitores. É importante destacar que Cosson (2021a, p. 62) aponta a prática interpretativa como fundamental nessa etapa e explica-a da seguinte maneira: “[...] um movimento de formalização e sistematização do diálogo da leitura.” Ou seja, trata-se da análise do texto literário a partir da mediação do professor.

No contexto dessas práticas, ao mediar aprendizagens literárias a partir da leitura/escuta/vivência de textos poéticos, consideramos importante o professor conhecer a si mesmo como leitor de poesia. Assim, faz-se necessário que responda, em seu íntimo, à questão lançada antes: o que é acreditar na poesia? Nossa resposta é: torná-la viva a cada aula, na vida de cada aluno. Mas *como* fazer isso? As práticas

⁸ Conceito bakhtiniano que trata da relação dialógica que se estabelece no ato da leitura (dentre outras formas de recepção do texto literário).

literárias propostas para o nosso Itinerário foram delineadas a partir das escolhas teórico-metodológicas esboçadas acima e são a nossa resposta provisória para o *como*. Ao mesmo tempo, foi a partir delas que buscamos meios para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que impressões subjetivas os alunos revelam durante a experiência de leitura literária individual e nas atividades de leitura comentada e compartilhada de poemas?
2. A postura interpretativa diante do texto é demonstrada pelos alunos no transcurso do Itinerário de Experiências Literárias?
3. Como compreender e avaliar a apropriação dos poemas pelos alunos, isto é, sua experiência literária, a partir da análise das traduções intersemióticas realizadas por eles?

Partindo desses pontos de interrogação, elaboramos os objetivos de nossa pesquisa. É importante destacar que, por ser uma pesquisa-ação, visou à transformação da realidade observada e envolveu a participação ativa dos voluntários⁹ na produção dos dados. Nesse sentido, foi necessária a aprovação prévia do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFPE¹⁰ para darmos início à Intervenção. E, considerando o fato de envolver menores de idade — alunos matriculados em turma regular dos Anos Finais do Fundamental —, foi preciso elaborar Termos de Consentimento e de Assentimento, assim como um de Autorização para Uso de Imagem e Som. Essa etapa contou ainda com a produção de um documento — apresentando a proposta interventiva e o cronograma previsto — a ser assinado por um membro da equipe gestora da EREF Gov. Carlos de Lima Cavalcanti, autorizando a realização da pesquisa nas dependências da referida instituição de ensino.

Dadas as informações iniciais, expomos abaixo os objetivos desta pesquisa-ação:

Objetivo geral

⁹ Terminologia utilizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco para se referir aos participantes da pesquisa. Uma vez que, no contexto de nossa pesquisa, lidamos com adolescentes, com os quais estabelecemos uma relação de proximidade na convivência escolar, optamos por utilizar, ao longo da dissertação, o termo “aluno” ou “participante”, em vez de “voluntário”.

¹⁰ Número do Parecer no qual consta a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-UFPE, autorizando o início da coleta de dados: 6.725.781.

- Analisar se a proposta de tradução intersemiótica de poemas para a linguagem-ambiente¹¹ dos quadrinhos contribui para a formação de leitores de poesia na turma de 9º ano da EREF Governador Carlos de Lima Cavalcanti, observando, para isso, os resultados das várias etapas do Itinerário de Experiências Literárias, em termos de vivência estético-afetiva-existencial¹² e de apropriação do texto literário.

Objetivos específicos

- Examinar se há apropriação do texto literário pelos alunos durante a vivência do itinerário de aprendizagens literárias proposto a partir da observação sistemática da turma, com registro em diário de bordo e gravação em áudio do Círculo de Leitura¹³;
- Analisar as traduções dos poemas para a linguagem-ambiente dos quadrinhos e a compreensão que revelam dos textos poéticos que as inspiraram;
- Investigar se o Itinerário de Experiências Literárias suscitou mudanças no que diz respeito à percepção dos alunos em relação ao gênero poema e se proporcionou uma vivência estético-afetiva-existencial do texto literário.

Em relação aos **procedimentos metodológicos**, tomamos como base para a construção dos Itinerário de Experiências Literárias, principalmente, as contribuições dos teóricos da Leitura Subjetiva (Jouve, 2013; Langlade, 2013; Rouxel, 2013; Xypas, 2018a, 2018b, 2020, 2022, 2023), as práticas de leitura literária propostas por Cosson (2021a, 2021b), as proposições teórico-metodológicas a respeito da didática da poesia, e/ou da literatura, de Pinheiro (2018; 2024), de Pardo Caicedo e Munita (2021), Munita (2023, 2024), Munita e Torres (2024), Durão e Cechinel (2022), Bajour (2023), dentre outros autores. Já para refletir acerca do fenômeno poético, foram fundamentais as vozes de Bosi (2000), Candido (1996), Paz (1982) e outros. Em relação à tradução intersemiótica, recorreremos, em especial, a Plaza (2013), Campos

¹¹ Conceito do estudioso Daniele Barbieri (2017) segundo o qual as linguagens não são apenas instrumentos de comunicação, em vez disso, são ambientes nos quais vivemos. Elas tanto condicionam a maneira como nos comunicamos, como são condicionadas pelo ambiente social, histórico e cultural nos quais são produzidas e interpretadas. Discutiremos esse tópico na seção quatro.

¹² Por vivência estético-afetiva-existencial compreendemos uma situação vivida que envolve a sensibilidade na percepção da beleza, a mobilização dos afetos e a atribuição de sentidos à experiência de existir.

¹³ Optamos por grafar com inicial maiúscula os dispositivos didáticos utilizados no IEL. Assim, ao falar especificamente da antologia confeccionada para esta proposta didática, escreveremos “Antologia”.

(2015) e Clüver (2011). E especificamente acerca dos quadrinhos, evocamos Guerini e Barbosa (2013), Sousanis (2017), Barbieri (2017), além de outros teóricos.

No nosso Itinerário, as **práticas do conhecer** envolveram a realização de Rodas de Conversa, uma Oficina Literária de leitura expressiva e performance, empréstimo de livros literários, além da confecção e distribuição de uma antologia de poemas, que intitulamos *A Realidade Reinventada*. As **práticas do criar** incluíram o dispositivo didático do diário de leitura¹⁴, fichas didáticas cujas atividades ou questões tiveram o propósito de fazer emergir respostas “da cabeça do leitor” (Xypas, 2020) e a Oficina Pedagógica de tradução intersemiótica de poemas para a linguagem-ambiente dos quadrinhos. Por meio dessas práticas, tornou-se “visível” o diálogo que se estabeleceu entre os leitores e os poemas da antologia criada. Por fim, as **práticas do compartilhar** foram as seguintes: Roda de Leitura; Círculo de Leitura; Oficina Literária de leitura analítica do poema, que se fez mediante o debate interpretativo e a sistematização da análise do texto literário pelo professor-mediador. Além dessas ações, também foram realizadas Oficinas Pedagógicas de produção de mapas mentais e de análise de tirinhas, cartuns e charges.

É importante dizer que houve alguns encontros do Itinerário dedicados à diagnose e a orientações a respeito da própria pesquisa-ação, do Diário de Sensações¹⁵(customizados pelos alunos durante a aula), da Antologia, do Círculo de Leitura, da curadoria de poemas para quadrinização e do processo de quadrinização em si. O “produto final” do Itinerário consistiu num livreto impresso e digital com as produções de leitura literária dos alunos, o qual foi distribuído para os autores e divulgado para a comunidade escolar por meio dos grupos das turmas no WhatsApp.

¹⁴ Esse dispositivo, na verdade, também poderia ser inserido nas *práticas do conhecer*, uma vez que pode integrar o próprio ato da leitura, participando do encontro pessoal entre o leitor e o texto. Aqui nos remetemos ao que fala Roland Barthes (2012) a respeito de se “ler levantando a cabeça”, isto é, pensando, refletindo, dialogando com a obra lida: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?*” (Barthes, 2012, p. 26). Ainda assim, mantivemo-lo nas práticas do criar, pois o registro no diário dá “uma forma concreta à interação entre o texto e o leitor”, consistindo, assim, na “resposta que a leitura literária desperta no leitor” (Cosson, 2021a, p. 60).

¹⁵ Nomear o dispositivo diário de leitura de “Diário de Sensações” foi uma inspiração direta na prática do Prof. Dr. Jonas Leite durante as aulas da disciplina Teoria da Poesia, no âmbito do PPGL em 2023.2. A nomenclatura mais livre, adotada pelo professor, se deveu, de fato, à liberdade que deu aos alunos no uso desse instrumento no decorrer dos encontros da disciplina – nos quais a leitura de poemas e o compartilhamento de impressões estético-afetivo-existenciais eram constantes.

Além da observação sistemática das práticas e vivências destacadas, para a geração de dados, lançamos mãos dos instrumentos listados abaixo:

- Diário de bordo digital (produzido pela docente);
- Diário de Sensações (produzido pelos estudantes);
- Questionário Diagnóstico¹⁶;
- Gravação em áudio do Círculo de Leitura;
- Fichas didáticas relacionadas às Oficinas do Itinerário¹⁷;
- Questionário de avaliação e autoavaliação – Círculo de Leitura¹⁸.
- Questionário final de avaliação e autoavaliação¹⁹.

A análise de dados nesta pesquisa-ação foi de natureza qualitativa-interpretativa, contudo, os dados quantitativos considerados pertinentes também foram abordados na discussão dos resultados.

1.2 Rumores da escrita

Esta dissertação contém nove seções, a maioria com três subseções; excetuando-se esta primeira seção, que possui duas, e a quinta, que possui quatro.

A seção dois intitula-se 'Direito à aprendizagem literária' e abrange três subseções. A primeira, 'Leitura literária se ensina', é dedicada a discutir o conceito de literatura, a relação autor-texto-leitor, o acontecimento "literário" e o papel do professor como mediador de aprendizagens. O referencial teórico consultado foi composto por Alexandre Pilati (2018), Anco Márcio Tenório Vieira (2015), Antoine Compagnon (2001), Fábio Durão e André Cechinel (2022), Fábio Tadeu Grazioli (2024), Marisa Lajolo (2018), Rildo Cosson (2021a) e Roland Barthes (2012).

A subseção 2.2, 'Leitura subjetiva e a construção de uma resposta a si', detalha conceitos da teoria da Leitura Subjetiva que foram mobilizados na construção do IEL,

¹⁶ **Apêndice A.**

¹⁷ Fichas didáticas:

- "Leitura e compreensão de poema" – **Apêndice B**;
- "Oficina de leitura expressiva" – **Apêndice C**;
- "Círculo de Leitura" – **Apêndice D**;
- "Do poema aos quadrinhos" – **Apêndice E**;
- "Projeto: do poema aos quadrinhos" – **Apêndice F**.

¹⁸ **Apêndice G.**

¹⁹ **Apêndice H.**

tais como: apropriação e retorno a si, produção de leitura literária/texto do leitor, a implicação do leitor na leitura literária, dentre outros. Os autores consultados foram Annie Rouxel (2013), Rildo Cosson (2021b), Gérard Langlade (2013), Rosiane Xypas (2018b, 2020, 2022, 2023) e Vincent Jouve (2013).

A subseção 2.3 denomina-se ‘Em busca de sentidos: fruição e experiência estética’ e discute a literatura como meio de humanização e fruição, destacando o processo de fazer-se leitor a partir da dialética prazer-necessidade, desencadeada pela experiência estética. Os autores que nos acompanharam na discussão proposta foram Eliana Yunes (2009), Eduardo Galeano (2024), Fabiano Tadeu Grazioli (2024), Janilto Andrade (2001) e Ortega y Gasset (2019).

A terceira seção, ‘Da necessidade da poesia’, tem também três subseções. A subseção 3.1, ‘A entrada no poético’, discute algumas raízes da poesia enquanto fenômeno humano e artístico. Assim, discorre-se sobre o conceito de imagem poética, abordando sua dimensão relacional e sua natureza transcendente. A discussão proposta abrange a compreensão da leitura de poesia como experiência íntima, mas também como trabalho. Além de alguns autores já citados, recorreremos, principalmente, às contribuições de: Alfredo Bosi (2000); Antonio Candido (1996); Felipe Munita (2023); Hélder Pinheiro (2018, 2024); Marcos Siscar (2010); Ricardo Aleixo (2017); Octavio Paz (1982).

A subseção 3.2, ‘Por uma “ensinância poética”²⁰’, traz o resultado da investigação empreendida por Felipe Munita e Manuela Pardo Caicedo (2021) acerca da educação poética a partir de entrevistas a docentes cujas práticas são consideradas exitosas. De forma conectada com o teor dessa primeira pesquisa, apresentamos as diretrizes para uma nova didática da poesia propostas por Felipe Munita e Camila Torres (2024). Por fim, visando ao aprofundamento de alguns pontos discutidos, trazemos as falas de Alexandre Pilati (2018) e Hélder Pinheiro (2018, 2024).

²⁰ O termo “ensinância poética” é utilizado pelo pesquisador Carlos Felipe Moisés (2019) na sua discussão acerca da didática da poesia: “O que a poesia ensina é apenas *um modo de ver*. A coisa vista, ou por ver, ficará a cargo de quem lê. [...] a ensinância poética está mais interessada no *processo* da aprendizagem do que na ampla variedade de seus resultados” (Moisés, 2019, p.18, grifo do autor). Adotamos essa expressão porque compartilhamos da perspectiva do autor quanto ao caráter processual da aprendizagem literária. Nesse sentido, compreendemos que, em projetos didáticos dedicados à literatura, as experiências literárias vivenciadas pelos alunos são centrais.

A última subseção da terceira parte é nomeada ‘Antologia *A Realidade Reinventada*’, pois é inteiramente voltada para discutir e problematizar o dispositivo didático da antologia, também é o momento no qual se apresenta e se justifica a curadoria feita para a Antologia do nosso Itinerário. Essa etapa incluiu, ainda, uma breve incursão nos temas da representatividade e da decolonialidade. Além dos teóricos citados nas seções/subseções anteriores que foram novamente evocados, as proposições e reflexões dos seguintes autores foram essenciais nesta etapa: Chimamanda Ngozi Adichie (2019); Clécio dos Santos Bunzen Júnior e Lucas Ferreira Dantas (2020); Gayatri Chakravorty Spivak (2010); Maria Amélia Dalvi (2020); Raquel Beatriz Junqueira Guimarães e José Hélder Pinheiro Alves (2024).

A quarta seção intitula-se ‘Quadrinhos e tradução intersemiótica’ e contém três subseções. Na subseção 4.1, ‘Uma forma artística multifacetada’, são expostos alguns conceitos que são pertinentes para compreender os quadrinhos, como o de linguagens-ambientes, de Daniele Barbieri (2017) e de mídia, a partir de Claus Clüver (2011). Além da visão teórica do próprio Barbieri (2017), temos as proposições de Nick Sousanis (2017) para pensar os quadrinhos como conteúdo-forma compósito e Will Eisner (2010) que os compreende como uma forma artística e literária, a qual nomeia arte sequencial. Nesse contexto, a pesquisadora brasileira Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (2013) auxilia-nos a compreender a relação conflituosa quadrinhos-literatura.

A subseção 4.2, ‘Do verso e da prosa aos quadrinhos: adaptação ou tradução?’, traz ainda algumas reflexões acerca da natureza dos quadrinhos, inclusive pontuando seu potencial pedagógico como dispositivo didático (Neto; Silva *et al*, 2015; Vergueiro, 2022a, 2022b). Mas a discussão principal que se propõe concerne a transposição de um código para outro código. Assim, discute-se a adaptação, a tradução intersemiótica, a transposição midiática e a transcrição, buscando delinear as diferenças, semelhanças – em alguns casos, equivalências – existentes entre essas concepções. O objetivo é aclarar as implicações de se adotar uma ou outra delas. Para tanto, novamente evocamos Clüver (2011) e Barbosa (2013). Outros teóricos imprescindíveis para essa etapa foram Haroldo de Campos (2015), Julio Plaza (2013) e Linda Hutcheon (2011).

Na subseção 4.3, ‘Educação literária e didática da poesia a partir da tradução intersemiótica de poemas’, esclarece-se o rumo teórico-metodológico tomado nesta

pesquisa-ação quanto à natureza da produção de leitura literária dos alunos. Nessa subseção, a tradução da literatura para os quadrinhos é apresentada como uma aprendizagem literária, logo, capaz de contribuir para a experiência estética. Nesse sentido, a defesa das HQs como tradução realizada por Andreia Guerini e Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (2013) suscitou muitas reflexões.

A quinta seção é nomeada ‘Uma comunidade leitora em formação’ e constitui o início do relato da Intervenção realizada junto aos alunos da turma envolvida na pesquisa. Contém quatro subseções.

A primeira delas intitula-se ‘A porosidade afetiva do fazer docente’ e tem um tom mais pessoal, pois envolve um olhar para o planejamento realizado a partir da sua materialização. A teórica Cecília Bajour (2023) foi uma voz necessária para compreendermos a condição do imaginário – olhar com outros olhos – e aceitar que, em se tratando de planejamento, há imprevisibilidades e devires. A subseção 5.2, ‘Os perfis de leitor na turma participante: roda de conversa e questionário diagnósticos’, traz dados relativos aos hábitos pré-existentes dos alunos quanto à leitura, ao objeto livro, à literatura e à biblioteca, com reflexões teóricas a partir de Rouxel (2023), Bajour (2023) e Pinheiro (2018).

Na subseção 5.3, ‘Oficina de leitura expressiva: “corpoetizar”’, são relatadas as vivências dos participantes na experimentação de si e do poema durante as atividades de leitura em voz alta, leitura expressiva de poemas e performance. Paralelamente, discute-se acerca da primazia da experiência literária (Pinheiro, 2024) nas aulas dedicadas à literatura. Experiência que se constitui como uma aprendizagem na qual há, por um lado, uma objetividade processual e, por outro, a emergência da subjetividade na relação leitor-obra-leitura. Logo, envolve tanto o domínio progressivo dos “mecanismos construtivos da atividade imaginária” (Bajour, 2023), quanto a apropriação do texto literário pelo aluno (Langlade, 2013; Xypas, 2018a).

Na última subseção da seção 5, ‘Círculo de Leitura: assumindo responsabilidades’, é compartilhada a recepção dessa metodologia de leitura literária pelos alunos a partir das respostas coletadas no Questionário de avaliação e autoavaliação – Círculo de leitura. O uso dos dispositivos didáticos da antologia e do círculo de leitura como estratégias de ensino é discutido a partir dos resultados obtidos e das reflexões teórico-metodológicas de Pinheiro (2024) e Cosson (2021b).

A seção seis é nomeada ‘Construção do conhecimento acerca dos gêneros HQ e poema’ e contém três subseções, nas quais são relatadas as vivências em sala de aula relativas às Oficinas Literárias e Roda de Leitura realizadas. Essas etapas envolveram a sistematização dos saberes acerca do gênero poema e a preparação dos alunos para a atividade de tradução intersemiótica. Na subseção 6.1, ‘Poesia: “um mergulho com roupa e tudo”’, é apresentado o relato sobre a realização da Oficina Literária de leitura analítica. Nesse contexto, o trabalho do professor-mediador é destacado (Durão; Cechinel, 2022), pois constitui uma “prática do conhecer” que implica “ir mais fundo no texto” (Cosson, 2021a). Além dos autores referenciados acima, algumas outras bases teóricas utilizadas na preparação da Oficina são retomadas no corpo do texto (Aristóteles, 2014; Candido, 1996; Paz, 1982).

A seção 6.2, ‘Um passeio no universo dos quadrinhos’, é bem curta e relata a Oficina Pedagógica dedicada à leitura, compreensão e interpretação colaborativa dos gêneros cartum, charge e tirinha. Nessa etapa, faz-se apenas uma observação teórica a respeito das metáforas visuais no âmbito dos quadrinhos (Vergueiro, 2022b). Problematicamos a concepção de que, necessariamente, facilitam o entendimento da ideia comunicada. A última, subseção 6.3, ‘Roda de Leitura: poemas em quadrinhos’, relata a Roda de Leitura de poemas quadrinizados a partir do material didático produzido para esse fim. Além da leitura, compreensão e interpretação dos textos, nesse encontro, procedemos à transposição didática dos conceitos de tradução e de adaptação. Com palavras simples, fez-se referência à concepção de tradução intersemiótica como transcrição de formas (Plaza, 2013).

A seção sete, ‘Do poema aos quadrinhos’, tem três subseções. A subseção 7.1 intitula-se ‘O passo a passo em infográficos’, e traz o relato de como foi feita a orientação para a quadrinização. Também traz uma reflexão sobre o ato tradutório como uma transformação de signos em signos, num *continuum* que vincula objeto, significação e interpretante a novos objetos, significações e interpretantes (Plaza, 2013). A subseção 7.2, ‘Registros e impressões da experiência’, é iniciada com a reflexão de que a tradução também pode ser compreendida como uma forma de arte, apoiada num movimento hermenêutico em que o tradutor escolhe e é escolhido (Plaza, 2013). Em seguida, há o compartilhamento de recortes das produções de leitura literária dos alunos (registros no Diário de Sensações e quadrinizações). Na

subseção 7.3, '(Auto)avaliação: algo mudou?', os dados colhidos no Questionário final de avaliação e autoavaliação são apresentados sob a formas de gráficos e analisados. Nessa etapa, as referências acionadas são as vozes dos próprios alunos.

A penúltima seção, 'Discussão dos resultados', possui três subseções, todas dedicadas a discutir e avaliar o Itinerário de Experiências Literárias, situando-o criticamente nos campos da educação literária e da didática da poesia. Na subseção 8.1, 'A centralidade da experiência literária e do sujeito leitor', ao analisar o Itinerário, debruçamo-nos sobre questões como:

- O equilíbrio entre emoção e inteligência na didática da literatura (Rouxel, 2020);
- O reconhecimento de que o aluno precisa compreender elementos estruturais do texto para ter condições de participar plenamente da experiência literária (Colomer, 2007);
- O papel do professor no acompanhamento do processo de aprendizagem (Rezende, 2020).

A subseção 8.2, 'HQ como tradução', traz uma análise mais detida das quadrinizações realizadas pelos alunos, articulada a aspectos teóricos discutidos na seção quatro. Assim, a base para investigar as produções de leitura literária foram a concepção de HQ como tradução (Guerini; Barbosa, 2013), o entendimento dos quadrinhos como um ecossistema sequencial simultâneo (Sousanis, 2017) e alguns fenômenos das relações entre as linguagens, como a convergência e a adaptação (Barbieri, 2017). Além disso, aplicou-se ao contexto das produções de leitura literária realizadas em forma de quadrinhos a reflexão sobre a importância da imaginação no preenchimento das lacunas dos textos (Silva, 2003). A subseção 8.3, 'Paradigma nascente: a mediação de aprendizagens literárias', constrói pontes teóricas cujo *ponto de partida* são os paradigmas do ensino de literatura propostos por Cosson (2020) e, *ponto de chegada*, a educação literária (Colomer, 2007). E a educação literária centrada em novos objetivos educacionais, como a *mediação de aprendizagens literárias*, nas quais se ativam os aspectos racionais e emocionais do jogo literário (Munita, 2024).

A última seção, 'Considerações finais', busca sintetizar ideias-chave desta pesquisa-ação em termos do referencial teórico mobilizado e das descobertas feitas a partir da dialética reflexão e prática. Conclui-se que a mediação de aprendizagens

literárias visa ao desenvolvimento de uma maneira de ler, que é o “saber ler literário” (Munita, 2024), o qual desencadeia a “construção literária de sentidos” (Cosson, 2020) e pode culminar na “apropriação do texto literário” (Xypas, 2018a), caso o leitor o incorpore ativamente a seu repertório literário-existencial. A partir do conto “El caballo de coral”, do autor cubano Jorge Onelio Cardoso, tecemos reflexões acerca da relação professor-aluno-literatura. Assim, a partir de analogias com o conto de Cardoso, reforçamos o papel do professor em despertar a *curiosidade* do aluno, tanto por meio das imagens criadas pelas palavras — na prosa ou na poesia —, quanto por sua própria postura como leitor literário.

2 DIREITO À APRENDIZAGEM LITERÁRIA

2.1 Leitura literária se ensina

Para pensar a leitura literária, é preciso, antes, indagar: o que habita nas entrelinhas do termo “literatura”? A estudiosa Marisa Lajolo (2018), no livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, conversa com o leitor de forma interrogativa a esse respeito, convidando-o à reflexão:

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? [...] (Lajolo, 2018, p. 17).

A autora argumenta que esse conceito é maleável, sendo condicionado pelo tempo-espaço em que se discute e pelo ponto de vista assumido. Segundo Lajolo (2018), intrínseco ao texto literário é o ato comunicativo, que o antecede e, ato contínuo, ultrapassa-o. Assegurar concretamente a sua produção, circulação e recepção envolve, geralmente, muitas pessoas. Elas e as instâncias das quais fazem parte – responsáveis também pela “literarização” do texto – acabam sendo uma ponte (necessária) para a “interação estética” entre leitor e autor (Lajolo, 2018, p. 26).

Uma dessas instâncias é a escola. Para a pesquisadora, “Ela é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*” (Lajolo, 2018, p. 28). Conforme ilustra acontecimento recente veiculado na mídia brasileira²¹, também pode ser a responsável pelo que Lajolo nomeia “censura estética” (idem). A própria palavra “clássico”, utilizada para

²¹ No primeiro semestre de 2024, Janaina Venzon, uma diretora de escola vinculada à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, solicitou ao MEC a retirada dos exemplares da obra “O avesso da pele”, do autor Jeferson Tenório, da unidade de ensino sob sua gestão. A profissional publicou o pedido em suas redes sociais no dia 1 de março de 2024. O outro acontecimento que ilustra o papel censor da escola foi relacionado à obra infantil “Menino Marrom”, do artista Ziraldo. O livro foi temporariamente suspenso em escolas da rede municipal de Conselheiro Lafaiete (MG). Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/03/04/livro-diretora-rs-avesso-da-pele-jeferson-tenorio.ghtml>; <https://cbn.globo.com/cultura/noticia/2024/08/27/o-avesso-da-censura-um-raio-x-da-perseguido-recente-a-literatura-infantojuvenil-em-escolas-brasileiras.ghtml>. Acesso em: set. 2024.

referenciar as obras cujo valor é considerado atemporal, vincula-se à realidade escolar, pois deriva de *classis* — que tem por significado “classe de escola” (Lajolo, 2018, p. 29).

O livro de Lajolo (2018) urde um diálogo efetivo entre o “ontem, hoje, amanhã”, evocando uma miríade de outros textos, além de uma constante interpelação a quem a lê; mas não traz uma resposta, em vez disso, lança o convite para que nós, leitores, assumamos a palavra a respeito do que é literatura. Não obstante, no capítulo seis, faz um apontamento que nos interessa particularmente:

Literatura pode ser entendida como resultado de um uso especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome. No limite, ela encena a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser, pois participa de uma das propriedades da linguagem: a capacidade de simbolizar e de, simbolizando, simultaneamente afirmar e negar a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados (Lajolo, 2018, p. 47).

A autora propõe que a literatura, simultaneamente, torna elástica a palavra e distende-a, rompendo o limite da associação entre ela e o referente. Compreendemos que a relação entre o ser e o nome pode até se perder em meio à urdidura literária, a depender do grau de autonomia que o autor confere às palavras — por conseguinte, às imagens que vai tecendo por meio delas.

O discurso de Lajolo (2018) a respeito da (in)definição da literatura converge com o de outros autores. Um deles é o teórico Antoine Compagnon (2001), que, em sua obra *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, provoca-nos a repensar a pergunta “o que é literatura?”, substituindo-a por outra: “quando é literatura?”²² Essa última aponta justamente para o que Lajolo elabora como possível resposta em sua obra: *depende* — de quem lê, de onde está esse leitor, do que compreende por literatura, de quais são as circunstâncias nas quais o texto lido é ou não considerado literário. Compagnon aprofunda a problematização com a seguinte assertiva: “Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é” (Compagnon, 2001,

²² A substituição de uma pergunta por outra foi inspirada no filósofo Nelson Goodman [1977], que a faz em relação à arte: em vez da pergunta “o que é arte?”, propõe a questão “quando é arte?” (Compagnon, 2001, p. 30).

p. 33). E as diversas instâncias que participam, medeiam e, por vezes, condicionam o encontro entre leitor e texto literário, vão impactar nesse enquadramento.

O teórico francês aponta que a inclusão ou não de um texto no âmbito da literatura obedece a critérios extraliterários: éticos, sociais e ideológicos. Nesse sentido, Compagnon (2001) discute que a literatura tanto pode produzir/corroborar consensos, quanto romper com o estado de coisas. Ou seja, esse objeto da arte poética não é neutro, não tem como ser — haja vista que uma afirmação de neutralidade denuncia, por si só, um determinado posicionamento ideológico.

Confluindo mais uma vez com Lajolo (2018) e levando em conta o parâmetro de literatura como forma de expressão, Compagnon (2001) discorre acerca da concepção formalista de linguagem literária, segundo a qual ela transige com a ambiguidade, o múltiplo e o jogo de velamento/desvelamento de sentidos. Os formalistas chamam de literariedade a compreensão da literatura como resultado do tensionamento da linguagem. Em suma: “A linguagem literária é motivada (e não arbitrária), autotélica (e não linear), auto-referencial (e não utilitária)” (Compagnon, 2001, p. 41).

De maneira muito instigante, assevera que “a literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor” (Compagnon, 2001, p. 43). Assim, um texto que lance mão de alguns recursos literários não necessariamente suscitará prazer/fruição ou estará imbuído de intenção literária. Compagnon (2001) argumenta, aludindo ao texto *A dominante*, de Roman Jakobson, que o efeito de desfamiliarização/desautomatização seria fundamental para compreender a literariedade integralmente: atentando, portanto, não apenas para suas implicações estéticas, mas também as éticas e políticas. Pois, sem concebê-la em sua inteireza, “a literariedade parece gratuita, decorativa, lúdica” (Compagnon, 2001, p. 43).

Em síntese, no que tange ao enquadramento de um texto como literário ou não, alguém o avaliará, observando-o sob diferentes ângulos, pondo-o de “ponta cabeça” e o julgamento de valor se presentificará como realidade inevitável; assim como a vinculação do avaliador a uma certa visão de mundo. Nas palavras de Compagnon: “Uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigido em universal (por exemplo, a desfamiliarização)”, portanto, é preciso ter em mente que

“não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável” (Compagnon, 2001, p. 44).

Provisoriamente (porque não há como ser de outro modo) e a partir da discussão erigida pelo teórico francês, pode-se dizer que literatura é o que se ensina como literatura. Voltamos, dessa forma, à discussão de Lajolo (2018) acerca do poder exercido pela instância escola, a qual legitima ou não a condição literária de textos que circulam socialmente e cujo acesso pelas crianças e adolescentes depende de seu crivo. Figuradamente, o direito a ter textos literários circulando e sendo lidos no ambiente escolar está à mercê de uma “peneira”, cuja rede é formada por malhas ideológicas nem sempre largas, nem sempre justas.

Se a literatura é o que se ensina a respeito dela, compartilharemos uma das visões que adotamos a respeito do que é literatura, a qual impacta diretamente em como a abordamos em sala de aula. A partir dela, continuaremos a discussão acerca do conceito, afunilando para o papel do leitor no que tange à constituição do fenômeno literário como um *acontecimento* — uma experiência que se configura como um encontro autêntico entre autor-texto-leitor mediante a leitura/escuta/vivência efetiva do texto.

A visão acima referenciada é a proposta pelo teórico Anco Márcio Tenório Vieira (2015), em seu artigo “O que é ou não é literatura”, presente na obra *Repensando a teoria literária contemporânea*. Vieira (2015) traça um caminho para estabelecer critérios funcionais a se considerar diante de um texto. Embora haja teóricos que assimilam a ficção à poesia, tomada como sinônimo de literatura, o autor principia a discussão pautando-se na análise da ideia de ficção.

Vieira (2015) argumenta que a ficção não se restringe ao ato de criação, pois, figuradamente, abarca o ato de fingir, verbo cuja regência implica dupla transitividade. O autor explica que, se se finge para alguém, o pacto de suspensão da descrença pressupõe a participação direta do leitor na construção do estatuto ficcional do texto e, portanto, na própria conformação dos gêneros literários. Logo, como os gêneros em geral, também os literários demandam reconhecimento psicossocial do leitor — e, no caso dos literários, também se torna determinante o interesse do leitor (Compagnon, 2001).

Ao estabelecer uma análise sistêmica do fenômeno literário, Vieira (2015) elenca aspectos que, apenas em conjunto, constituiriam uma “invariável”, a qual ele afirma que “está presente tanto nos gêneros que compõem a poética clássica (o épico, o lírico e o dramático) e medieval (a novela de cavalaria) quanto nos que surgiram a partir do Renascimento (o romance, o conto e a novela)” (Vieira, 2015, p. 82). Os aspectos descritos pelo autor são os seguintes:

- a) conceber o texto literário como ficção na sua dupla acepção de imitação e fingimento;
- b) pressupor a intencionalidade do autor e a construção de uma verdade e realidade textuais (em que há verossimilhança e necessidade);
- c) considerar o processo de coconstrução de significados e significações, que ultrapassa o recorte espaço-temporal no qual a obra foi elaborada.

O último aspecto condiz com a mudança paradigmática em que se passou a considerar, conforme Roland Barthes (2012), não só o que o autor supostamente quis dizer, mas também o que o leitor efetivamente entendeu. Este deixa de ser considerado mero “usufrutuário” do texto, aquele é deposto da condição de “proprietário eterno de sua obra” (Barthes, 2012, pp. 27-28). A literatura, assim, *acontece* num estado de “coemergência”, isto é, surge junto com a leitura literária (está nela), por conseguinte, junto com o leitor que age sobre ela.

A esse respeito, vale trazer à discussão as considerações dos pesquisadores Fábio Durão e André Cechinel (2022). Eles concebem o literário como *acontecimento*, no sentido de que a sua condição *sine qua non* é o processo interpretativo. Isso quer dizer que a (re)ação e a contribuição do leitor no encontro com o texto são fundamentais. Os autores desenvolvem o conceito de “leitura imediata”, pautada em uma “objetividade processual”, que tem na “atitude subjetiva” um elemento fundante, porém condicionado pelas “regras do jogo”. A concepção de literariedade defendida por Durão e Cechinel (2022) dialoga com a proposição urdida por Vieira (2015) no que tange à compreensão de que a constituição do literário não existe “como algo em si”, em vez disso, implica “a presença de um discurso sobre o objeto” (Durão; Cechinel, 2022, pp. 14-15). Tomando como referência essa moldura conceitual, como se ensina a leitura literária?

Acreditamos que o docente pode criar ambiências afetivas a partir de sua atitude poética diante dos textos literários e da sua condição de mediador. Contribuindo, dessa forma, para que o aluno, ao longo da experiência de encontro com o texto literário, transite da leitura ingênua — em que há entrega total ao texto e ao desbordamento da própria subjetividade — para uma leitura crítica e, depois, novamente se entregue ao texto, mas de uma nova forma.

Nesse contexto, cabe ao professor selecionar textos tanto para uma vivência mais livre, quanto para a consecução desse trânsito entre entrega e análise. Durão e Cechinel elucidam a sua ideia de leitura crítica: segundo os autores, ela “tem um caráter autorreflexivo, que se pergunta continuamente sobre a razão de ser do significado [...], não se satisfazendo com a primeira aparência” (Durão; Cechinel, 2022, pp. 15-16).

É pertinente pontuar que, devido à rotina escolar, em especial, das escolas públicas brasileiras, dificilmente o professor conseguirá realizar essa verticalização todas as vezes, isto é, em todas as leituras literárias realizadas em suas aulas. Isso porque o calendário escolar costuma ser sobrecarregado com atividades extras demandadas pelas Secretarias de Educação²³, além de projetos interdisciplinares e ações sobre datas comemorativas propostas pela coordenação pedagógica. Assim, o professor de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental que optar por priorizar o trabalho com a literatura — especialmente com o gênero lírico — precisará de muita determinação para concretizar seu projeto de educação literária. Além de cumprir essas exigências, precisará assegurar o desenvolvimento do currículo previsto para o ano/série em que leciona.

Não obstante essas dificuldades e as relacionadas à infraestrutura — falta de climatização adequada, mofo nas paredes e/ou tetos da sala de aula etc. — é fundamental que o professor persista em seu objetivo. Sugere-se que selecione dois ou mais textos poéticos em cada unidade escolar (bimestre/trimestre) para uma

²³ A afirmação fundamenta-se na experiência direta da pesquisadora nas redes estaduais de educação de Pernambuco (Julho a Dezembro de 2019 como professora contratada; Julho de 2023 a Março de 2025 como servidora estatutária) e da Paraíba (Janeiro de 2020 a Junho de 2023 como servidora estatutária), totalizando 5 anos e 9 meses de atuação docente contínua.

análise aprofundada. Assim, contribuirá para que os alunos adquiram o hábito de interrogar minuciosamente o texto²⁴ e a si mesmos.

Relembrando o texto de Rildo Cosson (2021a) sobre as práticas de leitura literária, é preciso que elas sejam sistemáticas e sistematizadas, pois a aprendizagem se dará no convívio com a leitura/escuta de textos literários. Aos poucos, na continuidade do processo, os alunos vão ter segurança e autonomia para percorrer a trilha que vai das camadas textuais superficiais às mais profundas tendo como principal mediador o texto em si. Para alcançar as entrelinhas, o ato interpretativo é imprescindível. Consideramos que a interpretação pode se dar no âmbito individual ou coletivo, não precisando ocorrer de forma instantânea, até porque, a cada nova leitura, o texto pode revelar novas dobras. Assim, pensamos que é saudável tirar esse peso dos ombros dos professores, visto que proporcionar aos alunos vivências interpretativas não corresponde, de modo algum, a uma “luta” para esgotar os sentidos do texto; tarefa que se assemelharia ao castigo sofrido pelo rei Sísifo²⁵ e, a nosso ver, “desvitalizaria” a poesia que *pode* existir no encontro entre o leitor literário em formação e a literatura.

O tempo pedagógico instável e cheio de devires das salas de aula das escolas públicas requer uma sensibilidade do professor para que não se perca em meio a busca por atingir metas e desenvolver mecanicamente habilidades. Ao contrário, é justamente por se tratar de um ambiente delicado e, muitas vezes, “inflamável”, que a literatura precisa se fazer presente no ambiente escolar como um convite à liberdade. Entendemos como liberdade, no contexto de nossa problematização, assumir uma atitude criadora ante o texto literário e desenvolver autonomia no que se refere ao “pensar-com” o texto.

O estudioso Alexandre Pilati, em sua obra *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*, preconiza como

²⁴ Como diz Antonio Candido no prefácio da obra *Na sala de aula: caderno de análise literária*, “Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista [...]” (Candido, 2017, p.10).

²⁵ Trata-se do mito de Sísifo, ao qual se costuma aludir como uma metáfora do absurdo existencial que é viver repetindo cotidianamente os mesmos atos sem um propósito ou um sentido que justifiquem esse esforço. O mito conta a história do rei Sísifo, um homem sagaz que tinha uma atitude irreverente perante os deuses, logrando-os e chegando até a desafiar a própria Morte. Razões pelas quais Zeus o puniu de forma severa: foi condenado a passar a eternidade rolando uma pedra montanha acima. Sempre, antes de alcançar o cume da montanha, a pedra caía, rolando montanha abaixo pelo caminho já percorrido e forçando Sísifo a recomeçar seu penoso trabalho indefinidamente.

obrigação do professor: “[...] estimular a inquietação, a curiosidade, a formulação de interrogações, convidando os alunos a partilharem de uma imersão em um ‘jogo’, que é o texto literário” (2018, p. 59). Acreditamos que a postura investigativa também é ensinada por um processo de imitação, o professor “estimula” colocando-se também nesse papel de intérprete que busca sentidos no texto. Essa ação docente corporifica o objetivo de ensinar também “uma *relação com o objeto e, metonimicamente, com o saber*” (Durão; Cechinel, 2022, p. 26).

A ludicidade suscitada pela palavra “jogo”, aludida por Pilati, todavia, não exime o leitor de “laborar” e fazer da leitura um “laboratório” de aprendizagem literária, no qual, “preenche” de interrogações, arguirá com o texto, consigo mesmo e com o mundo. Dessa forma, estará a caminho do que Barthes (2012) nomeia como “escrever a leitura”, que envolve a reação de “levantar a cabeça” devido às fricções entre texto e mente, ocasionando uma reflexão sobre a leitura que se está fazendo. O leitor e seu “texto-leitura” (mental/oral/registrado por escrito) são imprescindíveis para o acontecimento do que chamamos literatura.

A título de síntese no que tange à postura a ser assumida pelo professor no contexto da educação literária em espaço escolar, compartilharemos o que o pesquisador Fabiano Tadeu Grazioli (2024) aponta nas suas reflexões sobre a leitura literária, ensino e escola:

Quando o professor, que entendemos como mediador de leitura, pensar na aproximação entre textos e leitores, há de se pensar estratégias para atingir [...] camadas capazes de promover uma interação subjetiva entre o texto e leitor a partir das particularidades da obra literária (Grazioli, 2024, p. 52).

Ao longo desta dissertação de mestrado profissional, assumimos a perspectiva do professor-mediador como um elo importante na interação subjetiva leitor-texto, cujo papel envolve, portanto, suscitar reflexões nos alunos a partir do que o próprio texto oferece objetivamente. É nossa intenção esmiuçar a importância tanto da dimensão subjetiva quanto da objetiva nas trilhas que levam à aprendizagem literária.

Buscamos, assim, estabelecer um diálogo entre visões que costumam ser contrapostas como se fossem antitéticas; mas que podem, no entanto, se colocadas frente a frente, desencadear sínteses novas e produtivas. Por um lado, a teoria da Leitura Subjetiva, de origem francesa, preconiza a construção do texto do leitor e a

apropriação da obra literária por ele (Langlade, 2013; Rouxel, 2013; Jouve, 2013; Xypas, 2018b, 2020, 2022, 2023). Por outro, defende-se a imprescindibilidade da leitura analítica do poema, compreendida como condição para acessar os sentidos do texto, suas camadas mais profundas (Candido, 1996; Durão e Cechinel, 2022; Grazioli, 2024; Pilati, 2018). Acreditamos que ambas as perspectivas têm muito a contribuir com o desenho de itinerários de aprendizagens literárias.

Nesta pesquisa-ação, buscamos construir uma trilha cuja primazia está na aprendizagem literária a partir do encontro existencial com o texto e na formação de uma comunidade leitora de poesia. Imbuídos desse propósito, diversificamos as práticas de sala de aula, lançando mão de vários dispositivos didáticos e acionando, na medida do possível e em proporções diferentes, tanto a dimensão subjetiva da vivência poética quanto a dimensão objetiva, pautada no trabalho do leitor sobre o texto. Tendo isso em vista, na próxima subseção, vamos discorrer acerca dos pressupostos da Leitura Subjetiva que nos guiaram.

2.2 Leitura subjetiva e a construção de uma resposta a si

A singularidade da leitura literária decorre do caráter único que apresenta cada leitor, sujeito fragmentado em uma miríade de identidades que se interrelacionam, se (des)estruturam e se (re)organizam, no processo de apropriação do texto literário. No âmbito da Leitura Subjetiva, perspectiva teórica que valoriza a voz do leitor, as respostas emocionais emergentes durante a leitura são objetos de análise do fenômeno literário. Em outras palavras, as reações subjetivas, além de serem indícios da apropriação do texto literário pelo leitor, podem ser interpretadas como construções estéticas. O pesquisador francês Gérard Langlade, referência na área, considera-as “um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária” (Langlade, 2013, pp. 34-35).

Contudo, esse processo de implicação do leitor no texto literário ocorre espontaneamente? Pelo que vimos discutindo, não necessariamente. Desenvolver uma atitude responsiva, fazer perguntas ao texto e propor respostas às perguntas feitas, é uma habilidade que pode ser estimulada e aprimorada. Em sala de aula, consideramos importante que se tenha a consciência de que não se está trabalhando

com o texto concebido como entidade abstrata, mas com o que Langlade nomeia “estados singulares de realizações textuais autênticas” (Langlade, 2013, p. 37).

Por isso, não há um procedimento ou metodologia de ensino de literatura que funcionem como uma “panaceia”. Também por esse motivo é tão desafiador levar o texto literário para a sala de aula de forma eticamente comprometida com os seguintes pressupostos: o espaço escolar concebido como libertador e criador, e a sala de aula compreendida como zona de mobilização de afetos. Em busca não de receitas, mas de “alumiações”, recorreremos às contribuições dos autores participantes da coletânea *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, publicada em 2013 e organizada por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia Rezende. Também serão essenciais as considerações e propostas elaboradas pela pesquisadora brasileira Rosiane Xypas (2018b, 2020, 2022, 2023), interlocutora dos teóricos franceses da Leitura Subjetiva.

Gostaríamos, inicialmente, de destacar alguns pontos do artigo “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, de Vincent Jouve (2013). O autor discute que a leitura de um texto é também a leitura de um sujeito por ele mesmo e isso potencializa a experiência de encontro com o texto literário. Dito de outra forma, a leitura literária tanto pode suscitar uma abertura para a alteridade quanto para a autossubjetivação (*autopoesis*). Esse autor defende que há textos que vão requerer a implicação do leitor uma vez que podem apresentar ambiguidade ou obscuridade. Distingue essa situação daquela que há uma subjetividade acidental, a qual pode envolver a projeção no texto de uma “escala de valores” que inexiste nele. Mas ressalva que, independentemente de ser algo demandado pelo texto ou acidental, a “reapropriação subjetiva do texto” tem sua importância na leitura.

Acreditamos que, ao confrontar suas reações subjetivas com as chamadas “diretrizes emocionais do texto” (expressão dos formalistas russos resgatada por Jouve [2013]), o leitor poderá discernir o que foi acrescido ao texto por sua subjetividade e o que é inerente à materialidade dele. Tal exercício de distinção é parte da tarefa de mediação do professor, como par mais experiente, isso se as próprias trocas intersubjetivas entre os alunos não forem suficientes para isso. A leitura compartilhada e comentada pode favorecer a criação de um “autodistanciamento” em relação ao texto e à experiência proporcionada por ele; favorecendo, desse modo, a

percepção de si mesmo na recepção da obra, aspecto decisivo para a experiência estética (Jouve, 2013).

E o que é construir uma “resposta a si” no campo dos estudos da Leitura Subjetiva? O texto do leitor pode ser construído de diversas formas. Algumas práticas comuns na rotina de leitores experientes que podem subsidiar essa ‘resposta a si’ são exemplificadas por Annie Rouxel, a saber: “Sublinhar as frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto” (Rouxel, 2013, p. 77). Nessa identificação possível entre leitor e texto — ou, pelo contrário, na relação conflituosa com um texto que intriga e tira da zona de conforto —, o leitor vai elaborando sua “identidade literária”²⁶. Nessa mesma direção, Xypas (2022), afirma que:

Entre o ato de sublinhar ou não uma obra encontra-se a dimensão afetiva desencadeada pelo ato de ler. Este gesto de leitura [...] é uma estratégia de leitura literária que pode servir como proposta didática exequível em sala de aula (Xypas, 2022, p. 24).

Assim, tem-se que “sublinhar é um passo para a apropriação do lido” (Xypas, 2022, p. 24). Gesto que alguns desenvolvem naturalmente, mas que, outros, só desenvolverão se houver uma intervenção de um par mais experiente que faça a mediação desse dispositivo que contribui para a aprendizagem literária. Inspirando-nos tanto em Rouxel (2013) quanto em Xypas (2022), uma ficha didática foi elaborada a partir dessa proposição específica, além de ter sido explicitado na entrega dos Diários de Sensações aos alunos a importância desse gesto de leitor para o envolvimento com o texto lido, assim como houve orientação acerca dos demais gestos destacados no parágrafo anterior a partir de Rouxel (2013).

Nos próximos parágrafos, compartilharemos de forma mais detalhada as contribuições de Xypas (2018b, 2020, 2022, 2023), uma vez que há muitos pontos

²⁶ Rouxel, em seu texto “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”, define “identidade literária” como a “identidade revelada e construída pela literatura, mas também por esta descrita” (Rouxel, 2013, p. 69).

coincidentes entre o nosso Itinerário de Experiências Literárias e as proposições da teórica²⁷.

Em seu artigo “Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor”, Xypas (2018b) apresenta uma proposta de didática de literatura centrada na implicação do sujeito leitor na leitura literária, a qual prevê a conscientização do leitor a respeito de seus próprios processos subjetivos. O itinerário desenhado pela autora foi vivenciado junto a alunos de uma turma do PROFLETRAS – UFPE e, em seu artigo, é realizada a análise das marcas subjetivas resultantes do encontro deles com a obra *Como um romance*, de Daniel Pennac.

A autora parte da concepção de “leitor real”, fundamentando-se em Annie Rouxel, para designar o leitor que efetivamente lê e se esforça por apreender o texto literário, exprimindo-se a respeito dele, isto é, revelando “o que a obra literária nele suscitou” (Xypas, 2018b, p. 165). A pesquisadora ressalta que “ter consciência do que se sente e do que se sabe é poder explicitar esses saberes e sentimentos” (Xypas, 2018b, p. 166). E a ela interessa a construção dessa consciência pelo leitor, que, atento aos processos subjetivos desencadeados pela leitura, corresponderá ao “leitor real” supramencionado. A teórica argumenta que “Se o leitor literário compreende sua subjetividade, os sentidos do texto que ele constrói terão mais sentidos para ele”, uma vez que “poderá melhor ressignificar para si o que ele leu [...]” (Xypas, 2018, p. 166).

Desse modo, a consciência de si no ato da leitura se confirmaria na “explicitação das emoções sentidas na leitura de textos literários” (Xypas, 2018b, p. 166). E sua expressão máxima ocorreria com a construção do texto do leitor, que corresponde à produção de leitura literária de que fala Langlade (2013) e é um resultado direto da apropriação do texto literário pelo leitor. Alinhamo-nos com a autora quanto à necessidade de a formação literária no espaço escolar se pautar nesses pressupostos, de modo que sejam criadas situações de aprendizagem nas quais os leitores possam expressar suas subjetividades a partir do encontro com a literatura.

²⁷ Algo que se deve também à experiência como discente na disciplina “Literatura e ensino” (2023.2), ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosiane Xypas, no âmbito do PROFLETRAS – UFPE.

Em outro artigo de sua autoria, intitulado “Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador”, Xypas (2020) dispõe que a aprendizagem da leitura literária deve ser encaminhada segundo uma lógica associativa, ou seja, com perguntas e atividades que envolvam a explicitação da singularidade e criatividade do leitor — enfatizando, portanto, sua subjetividade e o processo de conhecer a si lendo —, em vez de se limitar a uma lógica acumulativa (de dados objetivos dissociados da leitura singular que se fez da obra). Assim, um ponto central em seu texto é a proposição de que o professor pode favorecer a experiência estética do aluno ao realizar perguntas acerca do texto literário — e da leitura realizada pelo aluno — que não se limitem a respostas pré-determinadas. Mas “[...] que tipos de questões seriam melhores para a mobilização da aprendizagem da leitura literária do aluno?” (Xypas, 2020, p. 5).

Para responder ao questionamento levantado, a autora faz um levantamento de tipologias de questões e discute sobre a sua importância para a educação literária. Uma das categorizações propostas diferencia perguntas que visam ao ensino, associadas à metacognição, daquelas que visam à avaliação, isto é, com respostas “exatas”. Outra distingue perguntas cujas respostas estão no texto daquelas que as respostas “provêm da cabeça do leitor” (Xypas, 2020, p. 7). A autora posiciona-se preconizando as perguntas que são mais voltadas para o processo, isto é, que, inspiradas no texto, mobilizam o leitor tanto cognitivamente quanto afetivamente, em vez de se restringir uma atividade a perguntas que tratam o texto como um “produto acabado” — nas quais se exercitam, por exemplo, as habilidades de localização de informações e de realização de inferências.

Xypas (2020) defende que as perguntas do professor sejam diversificadas, apoiando-se em ambas as concepções, a do texto como produto e como processo, visando, dessa forma, às dimensões tanto da avaliação quanto do ensino. Todavia, considera que devem ser priorizadas aquelas que levam o aluno a refletir sobre seus próprios processos de produção de sentidos a respeito do texto. Ademais, a autora defende a importância de convidar os alunos a elaborarem suas próprias perguntas, pois seria mais uma maneira de implicá-los no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária. Esse movimento é contemplado na proposta do Círculo de Leitura, de Cosson (2021b), adotada no nosso Itinerário de Experiências Literárias. No Círculo,

em etapa prévia à discussão interpretativa entre os grupos, são distribuídos cartões de função, a fim de sistematizar o compartilhamento de impressões entre os alunos e torná-los corresponsáveis por seu processo de aprendizagem literária. O cartão de função intitulado “questionador” envolve a elaboração de perguntas para o momento da conversa literária com os colegas; durante a discussão, além de ouvir as respostas dos outros, o “questionador” também compartilhará a sua opinião.

Voltando ao artigo, Xypas (2020) apresenta a leitura literária como um conjunto de processos: perceptivo, cognitivo, argumentativo, afetivo e simbólico. Embora todos façam parte da leitura literária, Xypas argumenta que os processos afetivo e simbólico, entretecidos, formam “a base da pirâmide da experiência estética de cada leitor” — sem a qual essa experiência não se concretiza (Xypas, 2020, pp. 22-23). No fim do texto, a autora reforça a necessidade de serem elaboradas questões que contribuam para o leitor perceber seus próprios processos interpretativos. Xypas (2020) assevera que, dessa forma, a atividade de leitura literária configura-se como uma “resposta a si”, uma espécie de chave para o aluno acessar o conhecimento de si mesmo — como leitor e pessoa em formação.

Nossa pesquisa-ação buscou se alinhar a essa perspectiva no que concerne à elaboração de perguntas orais, realizadas nas Rodas de Leitura e nos momentos de debate interpretativo, e de perguntas escritas, presentes nas fichas de atividade didática — tanto em um caso como no outro, a implicação do leitor/ouvinte no texto literário foi o foco precípua. A exceção foram algumas perguntas da ficha dedicada a auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos de adaptação e tradução aplicados aos quadrinhos, também ao desenvolvimento da sensibilidade e atenção deles quanto ao uso dos recursos gráficos da linguagem da HQ na construção de sentidos dos textos poéticos quadrinizados. Não obstante, tal ficha foi o material norteador de uma Roda de Leitura, na qual as perguntas orais cumpriram o papel de trazer à superfície as respostas “da cabeça do leitor”.

O último artigo que discutiremos nesta subseção intitula-se “O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem”. Nele, Xypas (2023) articula a Leitura Subjetiva com pressupostos do construtivismo e com contribuições da neurociência para o âmbito educacional. A partir desses entrecruzamentos, a teórica propõe um caminho metodológico que

favorece a explicitação da subjetividade do leitor no contexto da aprendizagem literária. Para se trilhar esse caminho é preciso, antes, compreender “a apropriação dos textos lidos pela reinvenção do texto do escritor na leitura como **retorno a si**” (Xypas, 2023, p. 40). A teórica parte da premissa de “que a apropriação de uma obra só é possível se [a obra] for reinventada pelo sujeito-leitor”, experiência que envolveria “transformar a intuição em conhecimento explícito” a partir de um estado reflexivo — ao qual os alunos precisariam chegar com o auxílio do professor (Xypas, 2023, p. 40).

A autora elabora sua proposta apoiada no construtivismo e na neurociência, mais especificamente, no construtivismo de Jean Piaget e nos quatro pilares da aprendizagem de Stanilas Dehaene:

unindo essas duas teorias, apresento modos de ensinar a leitura literária como **retorno a si**, apontando meios para um trabalho com os **ecos subjetivos** do sujeito-leitor que resultam em uma tomada de consciência da análise de seu próprio desempenho nos saberes literários (Xypas, 2023, p. 40, grifo da autora).

A pesquisadora esclarece que sua concepção de leitura literária como retorno a si se origina em Vincent Jouve e consiste numa experiência de projeção do leitor no texto lido; trazendo, de forma implícita, a ideia de “volta a si”. Apreendemos dessa ideia que, por um lado, ao ler é possível “sair de si”, conforme ideia já difundida no senso comum (a ideia de leitura de literatura como “evasão” / “fuga” da realidade), por outro, também há um “retorno a si”. E esse retorno deve-se ao fato de que o encontro e a interação com o texto podem ocasionar não só a identificação do leitor com o texto, como também a projeção de si no que é lido — o que configura, a nosso ver, um reencontro do leitor consigo mesmo a partir de um Outro. Nas palavras da pesquisadora: “A leitura como retorno a si evidencia uma recepção literária singular graças ao acolhimento dos ecos subjetivos do sujeito-leitor desencadeados em seu ato de ler” (Xypas, 2023, p. 42).

Xypas (2023) traz para a discussão as contribuições de Dehaene, pesquisador do campo da neurociência. O teórico propõe que a aprendizagem tem quatro pilares: a atenção; o engajamento ativo; o complemento natural do engajamento ativo; a consolidação. A atenção “seleciona, amplifica e propaga os sinais recebidos através dos circuitos neurais [...]” (Xypas, 2023, p. 42). O engajamento ativo relaciona-se com

a curiosidade, acionada, por exemplo, por meio do levantamento de hipóteses. E o seu complemento diz respeito à percepção de equívocos cometidos ou, ao contrário, de hipóteses confirmadas, implicando uma readequação ou consolidação das expectativas diante da realidade factual. Por último, a consolidação “transfere para a memória de longo prazo o que foi aprendido ao longo do tempo” (Xypas, 2023, p. 42).

Acreditamos que muitos professores podem identificar nesses pilares o reflexo de sua própria atuação, bem como da vivência de seus alunos em sala de aula. Todavia, tomar consciência desses elementos fundantes da própria prática, certamente, faz diferença em termos da autocrítica e autoaperfeiçoamento que podem — e devem — ser realizados constantemente pelos que exercem a tarefa de mediar as múltiplas aprendizagens que acontecem no espaço escolar. Desde os gestos didáticos, aos procedimentos, dispositivos e textos selecionados para o acontecimento-aula, tudo isso pode confluir para consolidar os pilares destacados por Dehaene e tornar o professor-mediador mais apto a contribuir com a formação de seus alunos.

O construtivismo de Jean Piaget também alicerça metodologicamente a proposta de Xypas (2023) no que concerne à aplicação da leitura subjetiva à educação. Segundo a autora, na base da psicologia piagetiana, concebe-se o início da aprendizagem como um estágio marcadamente egocêntrico; no entanto, a partir das intervenções de um mediador, e da convivência com ele e com outros agentes (os colegas, por exemplo), há uma descentração do indivíduo, isto é, uma alteração do estado inicial egocentrado, fato que favorecerá o desenvolvimento da pessoa em formação.

A partir dessa referência, Xypas (2023) reflete acerca da relevância de se fazer o aprendiz tomar consciência de seu próprio egocentrismo como condição para a aprendizagem. Tal ação, para a autora, já levaria ao descentramento — que pode ser provocado reiteradamente. Compreendemos que, de acordo com esse ponto de vista, a aprendizagem inicia-se num estado de subjetividade pura (egocentrismo) e a descentração impeliria o indivíduo ao domínio da objetividade, de modo que, ao retornar ao seu eu subjetivo, o indivíduo já não seria o mesmo, alcançando uma outra qualidade de ser.

Xypas (2023, p. 45) explica que a realização de experiências de descentração no espaço escolar depende da intervenção do mediador. Cita, a partir de Piaget, três momentos específicos a serem cumpridos metodologicamente em sala de aula: a perturbação (uma espécie de conflito cognitivo resultante da percepção da própria ignorância diante daquilo que não se sabe); o desequilíbrio (que ensejaria um esforço cognitivo e afetivo em prol da aprendizagem); a “reequilibração” (acomodação cognitiva do novo saber – conteúdo/experiência). Assim como nos referimos à importância dos pilares da aprendizagem, acreditamos que conhecer e se apropriar dos três momentos destacados acima, reconhecendo-as na própria prática de sala de aula, qualifica a atuação docente.

Compreendemos que, sem a intervenção do mediador, os estágios do desequilíbrio e da “reequilibração” podem não fluir a contento, uma vez que é preciso chamar a atenção dos alunos, engajá-los e propiciar-lhes o protagonismo e o agenciamento da própria aprendizagem literária, ao mesmo tempo, respeitando e escutando os seus silêncios. Pensamos que conduzir a discussão literária de modo convidativo diz respeito a fazer cada participante se sentir implicado na experiência, mobilizando, dessa forma, a cognição e a afetividade dos envolvidos. Desse modo, a aula pode se tornar um acontecimento memorável e significativo, tornando-se uma espécie de resposta individual e coletiva ao “chamado” da aprendizagem. Analogamente ao que propõem Jouve (2013) e Xypas (2023), que apontam que não basta entender o texto, mas que é preciso se entender no texto, também não bastaria o aluno assistir à aula, também seria preciso entender-se nela, apropriar-se dela. A aula tornar-se-ia, assim, um gênero textual dinâmico e colaborativo, que se instaura a partir de uma parceria ativa entre professor e alunos.

Em termos de dispositivos didáticos que podem ser acionados em consonância com os procedimentos desenhados nos parágrafos anteriores — e de forma coerente com a concepção de aula que urdimos acima inspirando-nos nos pressupostos da Leitura Subjetiva —, dentre os sugeridos por Xypas (2023), destacamos o diário de leitura. Nele é possível registrar as emoções e sentimentos suscitados durante o encontro com o texto e os registros no diário correspondem a indícios de apropriação da obra pelo leitor — os seus “ecos subjetivos”, na terminologia de Gérard Langlade (2013).

Uma estratégia sugerida pela autora que dialoga diretamente com o que propusemos e realizamos é a escrita criativa, concebida como uma elaboração ativa e responsiva do texto do leitor. Xypas (2023) cita como exemplo a apropriação de um poema por meio da tradução das imagens (suscitadas pelos versos) para a linguagem dos quadrinhos, procedimento que converge plenamente com o que realizamos na nossa pesquisa-ação.

Claramente, a nossa proposta didática dialogou bastante com as considerações teórico-metodológicas de Xypas (2018b, 2020, 2022, 2023), em relação a procedimentos, dispositivos e embasamento na Leitura Subjetiva. As teorias complementares apresentadas pela autora como suportes para o trabalho com a Leitura Subjetiva no espaço escolar são objeto de nossa reflexão e integraram o processo de mediação das aprendizagens literárias desenvolvido nesta pesquisa-ação.

Esperamos ter enfatizado suficientemente a priorização a ser dada à voz do leitor na educação literária, pois é a instância que funda o literário — de forma articulada com outros aspectos. Acreditamos que, assim como o literário se vai tecendo na costura da sensibilidade do leitor às tramas do texto, também o leitor vai produzindo a si mesmo como sujeito autorreflexivo nesse entrecruzar-se com as palavras de outrem. Nesse encontro, o leitor demora junto ao texto e é nesse “demorar-se” que ganha um verdadeiro sentido a expressão *devir-leitor*.

Embora o prazer seja bem-vindo nas práticas de leitura literária realizadas na escola, compreendemos que o conceito de fruição vai além: abarca toda a inquietude e angústia que um texto pode ocasionar. Logo, abrange e ultrapassa o prazer propriamente dito. Trataremos desse tópico na próxima subseção.

2.3 Em busca de sentidos: fruição e experiência estética

Um dos discursos em voga no campo da educação literária preconiza o prazer inerente à atividade de leitura, porém é preciso ter cuidado com a ideia de uma felicidade assegurada aprioristicamente, resultante de um simples contato com o texto literário (Grazioli, 2024). Essa visão idealizada pode ser substituída rapidamente por um sentimento de frustração, uma vez que, como aponta o pesquisador, a literatura

não necessariamente trará sensações boas. O conto “Maria”, da autora brasileira Conceição Evaristo²⁸, ou o romance *Hibisco Roxo*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, são exemplos brutais disso, pois ambos trazem a representação da mulher em situação de extremo sofrimento. Provavelmente, o leitor não sorrirá enquanto lê essas obras, em vez disso, pode até se sentir perturbado. Duas perguntas que surgem após ler os textos de Evaristo e Adichie, dentre várias outras possíveis, são: em que medida as mulheres, principalmente as mulheres negras, passam por sofrimentos similares aos das personagens? Como me sinto diante das injustiças que não me atingem diretamente, mas estão ao meu redor?

Diante disso, fica evidente a necessidade de se distinguir entre prazer e fruição ao se falar da experiência estética, e traçar uma linha — mesmo que tênue ou cambiante — entre textos que são mais voltados para um ou outro âmbito. Grazioli (2024) argumenta que os dois tipos de texto são necessários, visando assegurar uma ampla gama de experiências aos leitores iniciantes. Conforme exposto anteriormente, optamos por conceber a fruição como um conceito que abrange o prazer, acomodando-o junto ao desprazer e a todas as outras emoções que um ser humano pode sentir no encontro com uma obra de arte.

Outra ideia comumente associada à leitura de literatura é a de seu potencial para a formação humana, a esse respeito, Grazioli faz uma ressalva fundamental:

A *práxis* literária só implicará a formação humana [...] se, no centro de sua metodologia, conseguir mobilizar principalmente o investimento estético e artístico que há na obra literária (Grazioli, 2024, p. 56).

Ou seja, para ser bem-sucedido nessa tarefa de mobilizar saberes e afetos, o professor precisará criar condições nas quais haja, mesmo que minimamente, uma disposição contemplativa do aluno ante o texto literário; daí a necessidade de sensibilizar os alunos antes e durante a realização de atividades envolvendo literatura.

A atitude contemplativa caminha junto a outra, igualmente necessária: a dubitativa. A pesquisadora Eliana Yunes (2009), na obra *Tecendo um Leitor — Uma Rede de Fios Cruzados*, propõe que há uma dialética prazer-necessidade na leitura

²⁸ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Acesso em: out. 2024.

literária, fundada a partir de uma “intimidade cada vez maior, uma inter-relação cada vez mais ágil [que] se faz entre as leituras e os recortes de leitura produzidos por quem se coloca em interação com a obra” (Yunes, 2009, p. 63). A relação de intimidade com o texto pode ser traduzida com a imagem de um leitor que ouve a voz do texto dentro de si e se emociona. Consideramos que a fruição e a experiência estética estão no cerne desse acontecimento. No âmbito da teoria literária, o pesquisador Janilto Andrade (2001) faz uma costura de vozes cujos dizeres podem elucidar tanto a ideia de fruição quanto a de experiência estética:

Na arte, concretiza-se, em plenitude, a *inocência do devir nietzschiano*, porque a arte é paixão pela vida (Nietzsche); é prazer desinteressado (Kant); é nova abertura do ser (Heidegger); é fenômeno que *arranca* o ser das suas correlações com a realidade, ou seja, é estado estético (Gadamer). A arte é um *instante maior de liberdade* (Andrade, 2001, p. 35).

Concebemos a expressão devir-leitor, que propomos para discutir o processo de tornar-se leitor, como um aproximar-se, de forma contínua, desse “instante maior de liberdade”, o qual podemos elucidar a partir da crônica poética “A função da arte/1”, de Eduardo Galeano (2024): é como o espanto de quem vê o mar pela primeira vez e, perdido no próprio êxtase, precisa de alguém que o ensine a olhar²⁹. Às vezes, o tempo e a experiência de vida ensinam-nos a enxergar a Beleza (em outras palavras, a Poesia), e as obras literárias por si mesmas podem ser mediadoras fantásticas nesse sentido. Porém, que dádiva poder contar com pessoas que nos ajudem a ver, como testemunhamos na crônica de Galeano. E é nesse *lugar* de quem “ensina a olhar” que podem estar os professores, se assim desejarem, se se permitirem.

E se é preciso aprender a “olhar”, é importante ter em mente que os conceitos são os nossos “olhos” — ensinamento do filósofo espanhol Ortega y Gasset (2019), em sua obra *Meditações do Quixote*. A respeito disso, vale outra reflexão: somos *pathos* e *logos*. Esse último vincula-se ao exame da realidade, o primeiro, à

²⁹ “Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — *Me ajuda a olhar!*” (Galeano, 2024, p. 15, grifo do autor)

experiência do real por meio dos sentidos e das emoções. Acreditamos que viver atento é viver duas vezes, por meio das sensações, mas também por meio de conceitos. Por analogia, ler atento é ler duas vezes, e pensamos que é nessa leitura que busca as profundezas — ou as alturas — que está a possibilidade da experiência estética.

Exatamente por sermos *logos*, a dialética autor-texto-leitor exige uma objetividade processual – implicada na postura interpretativa –, mas como também somos *pathos*, é indispensável acolher as reações subjetivas suscitadas pela leitura e a reestruturação ativa do sujeito em sua relação com o texto. Essa indissociabilidade entre as dimensões objetiva e subjetiva na prática de leitura literária que ora defendemos apoia-se na seguinte reflexão: “Só a visão mediante o conceito é uma visão completa; a sensação nos dá só a matéria difusa e plasmável de cada objeto; dá-nos a impressão das coisas, não as coisas” (Ortega y Gasset, 2019, p. 85).

Nesta pesquisa-ação, para viabilizar a tradução intersemiótica dos poemas da Antologia, foi preciso trilhar um percurso elaborado a partir da dialética entre *pathos* e *logos*. Reconhecemos que os diálogos do leitor em formação com a obra e consigo mesmo por meio dos dispositivos da Antologia e do Diário constituíram um passo necessário para o “nascimento” posterior do aluno-escritor. Ao mesmo tempo, os momentos de socialização e de análise literária orientada por meio dos dispositivos Roda de Leitura, Círculo de Leitura e Oficina Pedagógica contribuíram para assegurar o acesso aos textos considerados pelos próprios alunos como menos acessíveis devido à sua complexidade. O registro de alguns alunos no Diário e a socialização oral das experiências de encontro com o texto durante as Rodas e Círculo de Leitura foram os meios pelos quais foi possível descobrir “onde” e “como” intervir.

Na próxima seção, vamos refletir mais acerca do conceito difuso de poesia, que abarca o nosso objeto de ensino específico, o poema. Acreditamos que a poesia é “ensinável”. Todavia, ela demanda-nos a coragem de nos entregarmos ao incerto, o que pode “intimidar” professores que não tenham o hábito de se entregar às diversas manifestações do poético, seja na leitura de poemas e/ou prosa poética/ficcional, seja na contemplação de ilustrações, pinturas, esculturas, ou da própria natureza em seus devires.

Não se trata aqui de simplificar o conceito, mas de admitir e acolher o que há de incerteza quando se pensa e ensina poesia. A esse respeito, seguimos o estudioso Felipe Munita (2023), que traz a expressão *pedagogía de lo incierto* para propor uma nova didática da poesia. O pesquisador chileno nos convida a abdicar da necessidade de controle e segurança a respeito do nosso próprio saber, haja vista que a entrada no poético convida o espírito ao desnudamento. E, para entender melhor esse movimento de entrega, contaremos com contribuições de diferentes teóricos, mas nos apoiaremos, principalmente, no pesquisador brasileiro Alfredo Bosi (2020).

3 DA NECESSIDADE DA POESIA

3.1 A entrada no poético

Existe a hipótese de que acessar o âmbito relacional da poesia faz parte de nossa constituição como seres de linguagem (Candido, 1996). Inspirando-nos nela, buscaremos algumas *raízes* do poético para, só depois, discorrer acerca da poesia e do poema no contexto escolar. A poesia é um fenômeno multifacetado que nasce da conjunção de elementos diversos. E, em se tratando especificamente do poema, pode-se dizer que surge a partir do agenciamento da palavra articulada por uma voz de dupla natureza — a empírica, do poeta, e a inventada, que convencionamos chamar de “eu lírico”.

Na teia textual cooperam e influenciam-se mutuamente sons, imagens e ideias, organizados por uma voz criadora em uma unidade plurissignificativa. Na nossa busca pelas *raízes* do poético, privilegiaremos o domínio das imagens, que se estruturam a partir dos sons, das ideias e da imaginação que as organiza — e, num momento posterior, sofrem modificações a partir dos influxos da imaginação que as recebe e recria. Sob a ótica da Psicologia, diz-nos o teórico Antonio Candido, a imagem corresponde a uma “expressão simbólica condensada da experiência humana” (Candido, 1996, p. 97).

A imagem tem um apelo de caráter imersivo, impõe-se à retina e, por isso, é quase corpórea, afetando-nos visualmente. A partir das palavras de Bosi (2020), compreendemos que ela é uma espécie de presença que mantém viva a relação entre o objeto representado e a efígie mental que dele criamos. Nas palavras do autor: “O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e essa aparência [...]” (Bosi, 2000, p. 19).

Interessa-nos o componente relacional da imagem quando posta ante os olhos humanos, porta de entrada para o intelecto, mediante o qual são tecidas associações e analogias, as quais configuram a imagem interiormente, tornando-a próxima e, paradoxalmente, distante (Bosi, 2020). Em se tratando da imagem urdida no interior do poema e dotada de vida por quem a lê (por quem aprende a olhá-la), Candido nos

explica que ela é instaurada por meio da “figuração de sentido que faz as palavras dizerem algo diferente de seu estrito valor semântico” (Candido, 1996, p. 76).

Nessa mesma direção, em *O arco e a lira*, Octavio Paz (1982) convida-nos a pensar a imagem como uma transcendência da linguagem. A esse propósito, convém lembrar que, ao mesmo tempo em que o texto poético se faz com palavras, ele não se limita a elas (Paz, 1982). Logo, a poesia transcende o poema, pois, nela, há uma dimensão incomunicável, que nasce do silêncio do pensamento, que surge como uma respiração e transforma o ser humano em imagens cujos sentidos se instauram nelas mesmas (Paz, 1982). Nesse sentido, parece-nos adequada a ideia de que o centro de força do qual nascem as imagens é o eu lírico engendrado pelo poeta, em vez do poeta em si. Dito de outra forma, a fonte dos sentidos concentra-se na voz transcendente que é o manancial das imagens poéticas³⁰. Nas palavras do poeta Arthur Rimbaud: “Pois EU é um outro. Se o cobre amanhece clarim, não é culpa dele. [...] Eu a olho eu a escuto: meu arco toca a corda: a sinfonia se agita nas profundezas, ou vem de um salto em meio à cena”.³¹

Logo, na poesia, não apenas o ser humano torna-se imagem — vencendo a prisão da matéria —, como também se constrói uma experiência a partir dela que é acessível a outras pessoas e é capaz de fazê-las experimentar, por sua vez, alguma transcendência. Nas palavras do teórico Georg Lukács³²: “[...] somente na letra a poesia é o sujeito, o veículo de tais experiências, transformado no único veículo, ou seja, a única realidade verdadeira”. Para o pensador húngaro, a subjetividade lírica reorganiza o caos circundante a partir de “dentro”. E devolve-se ao exterior não uma representação exata daquilo que se transmutou, mas uma invenção na qual há uma ordem própria. Conforme explica o pesquisador Marcos Siscar (2010):

Teorias sobre a poesia e sobre a arte já destacaram o fato de que a obra se comunica com seu público menos pela transmissão de conteúdos informacionais do que pela capacidade que tem de devolver a esse público a imagem

³⁰ As quais se renovam e metamorfoseiam na imaginação do leitor, ganhando novos matizes.

³¹ Carta a Paul Demeny (datada de 15 de maio de 1871). Disponível em: <https://salamalandro.redezero.org/wp-content/uploads/2007/07/Rimbaud-A-carta-do-vidente-Lettre-a-%CC%80-Paul-De-%CC%81meny.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

³² Fragmento da obra *A teoria do romance* (1920), capítulo três, “O épico e o romance”. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/romance/03.htm>. Acesso em: fev. 2025.

daquilo que é (ou poderia ser) sua própria experiência (vivida ou imaginada) dos desequilíbrios do mundo (Siscar, 2010, p. 36).

Buscamos, a partir dessas considerações, evidenciar que a imagem é a baliza da subjetividade lírica, isto é, da poesia, cuja forma textual pode ser o poema, no qual a imagem é transfigurada e alçada a uma outra condição: deixa de ser imagem-representação e passa a ser imagem-poética. Bosi auxilia-nos a compreender isso de forma didática: a imagem no poema é produzida por meio de “operações mediadoras e temporais” (Bosi, 2020, p. 37). É um agir verbal que se articula por meio de operações como a recorrência e a analogia (Bosi, 2020). Tais movimentos criadores, que são procedimentos semânticos, levam à intensificação e aprofundamento dos sentidos a partir de seus efeitos imagéticos, sonoros e intelectuais apreendidos conjuntamente.

Bosi (2020) convida-nos a ver a poesia, o poder que ela proporciona, como uma forma de resistência. Isso implica compreendê-la como modo *sui generis* de tornar visíveis aqueles que seriam, fora de seu âmbito relacional, “sombras errantes” – homens, mulheres, crianças, idosos, animais e seres vegetais afundados em um anonimato estéril e profundamente solitário. Isso implica, portanto, em concebê-la como a “[...] nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo”, algo que se realiza “[...] aliando num só lance verbal sentimento e memória, figura e som” (Bosi, 2020, p. 271).

Essas ideias do teórico nos fazem remontar a um dos poetas que integraram o Itinerário vivenciado nesta pesquisa-ação, trata-se do autor Ricardo Aleixo. O poeta mineiro se apoia na reflexividade para concretizar aquilo que Alfredo Bosi nomeia como reciprocidade frente a um estado de coisas no qual a injustiça social e o desrespeito aos direitos humanos imperam: “[...] a poesia só se fará carne e sangue a partir do momento em que for *recíproca*. [...] essa reciprocidade é inteiramente função da igualdade de ventura material entre os homens” (Bosi, 2020, p. 168). Não só ele, como também as escritoras cujos poemas estão na Antologia elaborada para a nossa intervenção, elucidam, por meio de suas criações, que *poesia é política*. Aleixo (2017) diz-nos:

Definitivamente, trato a poesia e a arte que produzo como partes de um processo de luta pelo direito à linguagem que está

intimamente vinculada ao fato de ser um indivíduo de origem negra e pobre, um dos milhões de habitantes das periferias do Brasil aos quais são negados, desde que nascem, os direitos mais fundamentais (Aleixo, 2017, pp. 190-191).

A representatividade tanto dele quanto das poetas selecionadas para o nosso Itinerário, assim como a proximidade das temáticas que abordam com a realidade social na qual estão inseridos nossos alunos — em alguns casos, com a realidade particular vivenciada em suas rotinas —, fizeram-nos optar por privilegiar a produção literária desses autores contemporâneos no trabalho com os alunos do 9º ano da EREF Gov. Carlos de Lima Cavalcanti. Também por serem dos Anos Finais do Fundamental e por boa parte da turma não ter o hábito da leitura literária consolidado, não nos pareceu adequado fazer uma curadoria de textos de séculos anteriores.

Aliás, a escolha pelo contemporâneo traz sua própria complexidade, faz suas exigências, uma vez que é comum nos poemas modernos ou contemporâneos a presença de uma “reflexão metalinguística” (Pinheiro, 2024, p. 74). Ademais, nem sempre há uma fortuna crítica à disposição do professor que optar por esse caminho, ainda mais se compartilhar com seus alunos obras de autores(as) estreados.

Não obstante, o professor da educação básica não precisa temer levar para a sala de aula os poetas que lhe são contemporâneos, pelo contrário, cabe refletir junto com eles acerca do nosso tempo presente e convidar os alunos a fazerem o mesmo. Um poema é, antes de tudo, um convite à reflexão. Entendemos que muitos professores, ao pensarem o poema como um objeto de ensino, questionam-se logo a respeito da avaliação e da “encruzilhada” que, muitas vezes, representa. Mas vale a pena considerar, junto com o pesquisador Hélder Pinheiro (2018), que a poesia, ao “desdobrar-se”, enquanto “desdobra” o aluno e/ou é “desdobrada” por ele,

(...) não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor (Pinheiro, 2018, p. 18).

Ainda que o conceito de poesia desencadeie dúvidas e incertezas, é preciso ter em mente que as definições que lhe são dadas revelam-se mutáveis e provisórias. Essa percepção pode contribuir para o professor sentir-se mais confortável em seu

papel de mediador de leitura de poemas. E é preciso ressaltar que ser um leitor de poemas é a premissa básica a ser satisfeita pelo professor que se propõe formar leitores de poesia. O professor precisa, antes mesmo de entrar na sala, vivenciar o “estado de poesia” (Pinheiro, 2018). Tal estado pode ser desencadeado repentinamente, a partir de uma metáfora, um verso, um poema, uma prosa poética, um acontecimento literário, não importa de onde venha a força agregadora e catártica da poesia, o que importa é que o professor esteja disponível para vivenciar tal estado e ser arrebatado por ele.

Nesta segunda etapa da discussão, compartilharemos mais algumas considerações do pesquisador brasileiro Hélder Pinheiro (2018, 2024) e introduziremos as reflexões do teórico chileno Felipe Munita (2023) a respeito da “entrada no poético” em contexto escolar. Pensando na prática da leitura de poemas na sala de aula, Pinheiro (2018), a título de introdução, adverte-nos:

É bom dizer logo: é inadequado querer encher alunos de teorias do verso, de figuras de linguagens. Esses conceitos podem e devem ser mostrados no texto quando assumirem um significado expressivo, sem o qual a assimilação do texto ficaria comprometida (Pinheiro, 2018, p. 59).

Para o autor, ao se pensar a *formação de leitores*, o professor não deve restringir a poesia a “um saber técnico instrumental”, mas concebê-la e a experienciar como “uma convivência que se partilha” (Pinheiro, 2018, p.123). Ele nos presenteia com um conjunto de orientações-faróis. Particularmente, elas nos guiaram e evitaram nosso “naufrágio” quando estávamos no “mar revolto” da sala de aula:

Atrevo-me a sugerir algumas [...] posturas ao professor que deseja, em diferentes situações, levar a poesia a seus alunos: 1) não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não certo em experiências anteriores; 2) não buscar resultados imediatos e visíveis - nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos; 3) ter constância no trabalho - é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um ‘festival de poesia’ e no resto do ano esquecer sua leitura; 4) priorizar a leitura à criação – precisamos de ‘amadores da poesia’, nos lembra Drummond; e, por último, 5) é imprescindível que o professor seja um leitor de poesia (Pinheiro, 2024, p. 226).

Cada palavra dita por Pinheiro (2018) acima é alentadora para quem está diariamente formando leitores, frisaremos suas ideias para que não se percam:

- Não se prender a erros, pois fazem parte do processo de mediação de aprendizagem;
- Ler e discutir poemas constantemente com a sua turma;
- Ter paciência consigo mesmo e com os alunos;
- Entender que, no que diz respeito à relação entre o texto literário e o aluno, nem tudo precisará ser explicitado, dito em voz alta, escrito e/ou mostrado para o professor;
- Conscientizar-se de que algumas mudanças sutis na postura dos alunos diante da literatura serão percebidas com o tempo, numa cumplicidade tácita própria dos que se encontram comunitariamente em estado de poesia;
- Atentar para a imprescindibilidade da convivência com a arte e com a literatura quando se trata de ocupar o lugar dadivoso de *ensinar* outra pessoa a *olhar a Beleza*.

E, para compreender melhor esse *jogo regido por sutilezas que nem sempre vemos*, recorreremos às contribuições de Munita (2023), em seu artigo “Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía”; sem, no entanto, perder de vista as orientações-faróis de Pinheiro (2018).³³

Munita (2023) reflete a respeito da educação poética partindo de três âmbitos: a problematização do objeto de ensino; a linguagem poética; os modos pelos quais é possível apropriar-se dessa linguagem. Ele esclarece que se trata de uma reflexão dele, todavia, tecida a partir de várias vozes – de estudantes, professores, poetas e pesquisadores.

O pesquisador inicia discutindo as práticas de leitura de poesia que são redutoras ou tecnicistas, impactando diretamente na percepção que as crianças e adolescentes vão formando a respeito desse objeto de ensino. Ele cita a fala de um adolescente para ilustrar como a relação com a poesia pode ser afetada negativamente por uma didática que anula justamente aquilo que busca ensinar:

³³ Seguiremos adiante vestindo como uma segunda pele a poesia: se entramos na sala de aula, ela também entra; se falamos com os alunos, a poesia fala junto conosco – e vale lembrar que decisões como essa nada têm de ingênuas, são arriscadas (pois estamos *existencialmente* implicados nelas).

“lamentavelmente, há muitos professores que fazem os poemas parecerem uma equação matemática, como se não houvesse outra maneira [...]”³⁴ (Munita, 2023, p. 4, tradução nossa).

Se o professor trata o poema como uma “equação matemática”, apresentará aos estudantes sua “solução”, uma resposta “certa” e “única”, que inviabilizará o encontro autêntico entre o leitor e o texto. Referente a isso, Munita (2023) faz algumas perguntas que convidam os professores a refletirem se os procedimentos analíticos e a busca por um significado devem ter a primazia numa aula dedicada à poesia e ao poema. Apoiando-nos nas reflexões do autor, também faremos uma pergunta: será que a mobilização dos afetos e da imaginação dos estudantes não são as chaves principais para a eclosão do sentimento de beleza ante o texto poético?

Munita (2023) chama atenção para o estado de desbordamento das palavras tocadas pela poesia: elas dizem mais do que aparentam dizer e, assim, dão acesso a outras realidades. Pensamos que é em contato com elas que nascem outros modos de ver, sentir e viver o real empírico. Esse processo pode levar a uma sensação de comunhão e transcendência, ao mesmo tempo, pode desencadear uma inquietude espiritual, isto é, o sentimento de angústia.

Como disse Conceição Evaristo na parte final da entrevista dada ao canal do YouTube “Leituras Brasileiras”: “escrever é um modo de sangrar [...] e a vida é uma sangria desatada”³⁵. Por mais que haja dor por parte de quem escreve e daquele que o lê, esses outros modos de estar no mundo, inaugurados pela poesia, potencialmente libertam o olhar das convenções prévias e dogmas dos outros³⁶, em suma, de lentes alheias. A entrada no poético pressupõe um espírito *herege* — aquele que pensa livremente, utilizando o intelecto para tomar decisões de forma autônoma. A palavra “heresia”, etimologicamente, está ligada ao grego *haireo*, cujo significado é “eu escolho”³⁷.

³⁴ No original: “*lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera [...]*”.

³⁵ Entrevista intitulada “Escrevivência”. Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY>. Acesso em: set. 2024.

³⁶ Tal como convida o poeta norte-americano Walt Whitman em seu poema “Uma hora para a loucura e a alegria”, disponível em: <https://www.arquivors.com/whitman1.htm>. Acesso em: jan. 2025.

³⁷ Fonte: artigo publicado no portal da BBC, intitulado “Qual o significado original da palavra 'herege' e por que virou uma condenação”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cqwx22leev3o>. Acesso em: set. 2024.

Diante dessas reflexões, é preciso reconhecer que a abordagem tradicional do gênero poema simplesmente não as abarca. Em consonância com o teórico chileno, acreditamos que a poesia, “navega em sentido contrário à busca por um sentido único e à necessidade imperativa de entender, exatamente, o que diz o poema”³⁸ (Munita, 2023, p. 5, tradução nossa). A partir dessa compreensão, o pesquisador chileno propõe que se aceite o ato de leitura [literária] como um espaço de incerteza (Munita, 2023).

Para chegar nesse lugar onde as posturas contemplativa e dubitativa fundem-se numa só, Munita bebeu na obra *La sabiduría de lo incierto*, do filósofo da educação Joan Carles Mèlich. Ele parafraseia e cita Mèlich, para dizer que a leitura pode ser compreendida como uma “*viaje de transformación*” e tal transformação implicaria o incerto (Munita, 2023, p. 6). A literatura, assim, é concebida pelo filósofo como uma “*experiencia de posibilidades*”, a partir da qual se dá a entrada na incerteza [e, portanto, no poético]. Desse modo inspirado, Felipe Munita presenteia os pesquisadores e professores interessados e envolvidos nas práticas de leitura literária com uma rota-roteiro cuja bússola é o “pensar a educação poética como uma pedagogia do incerto”³⁹ (2023, p. 6, tradução nossa). Um dos pressupostos para seguir neste caminho labiríntico de ramificações imprevisíveis é “assumir que a incerteza também pode ser um espaço de encontro com aquilo que para cada leitor ou leitora é verdadeiro a partir do encontro com o texto”⁴⁰ (Munita, 2023, p. 7, tradução nossa).

Para exercer tal pedagogia, Munita (2023) conscientiza a respeito da necessidade de quem está responsável por educar poeticamente reconstruir sua própria relação com o poético, o que se alinha à orientação-farol de Pinheiro (2018). Uma vez que o gesto pedagógico de descobrir “como o poema se move” é “mais

³⁸ Trecho integral: “¿Qué nos aporta, pues, este rodeo por las reflexiones de quienes habitan cotidianamente el oficio de la escritura y la lectura de poesía? Diría que expresiones tales como un misterio que se respira, una palabra desbordada, la semisombra de lo que se intenta decir o los intersticios del lenguaje no son sino imágenes que construyen un terreno particular para lo poético, uno que navega a contracorriente de la búsqueda del sentido único o de la imperiosa necesidad de entender qué disse, exactamente, el poema.”

³⁹ No original: “En suma, propongo pensar la educación poética como una pedagogía de lo incierto.”

⁴⁰ No original: “[...] asumir que la incertidumbre también puede ser un espacio de encuentro con aquello que para cada lector resulta verdadero a partir del encuentro con el texto.”

etéreo e complexo que, por exemplo, identificar uma hipérbole ou duas metáforas”⁴¹ (Munita, 2023, p. 15, tradução nossa). A síntese de sua proposta é um convite aos professores:

Explorar novas formas de apropriação da poesia por parte dos(das) estudantes. Isto inclui, pelo menos, considerar espaços para fazer emergir o monólogo interior de cada um com o texto, outros para colocar em diálogo essa experiência de leitura com os demais, e outros em que o andaime educativo promova uma reflexão profunda sobre os textos (reflexão que inclui a atenção às formas poéticas, não mais como um fim em si mesmo, senão como meio para aprofundar os sentidos⁴² (Munita, 2023, p. 17, tradução nossa).

Reconhecemos de forma progressiva e incontornável o papel crucial da subjetividade, isto é, da voz íntima do leitor, para o acontecimento literário, em termos de experiência existencial e estética, até mesmo como uma condição para a entrada no poético. Também destacamos ressalvas de alguns teóricos a respeito da importância que a análise do texto possui, algo ponderado sempre como estando a serviço do aprofundamento dos sentidos do texto — conforme citação acima. Não obstante, sentimos a necessidade de realçar mais essa dimensão da *objetividade processual*, conceito cujo cerne é a concepção de que a leitura de poemas é também um *trabalho* (Durão; Cechinel, 2022; Moisés, 2019; Pilati, 2018; Andrade, 2017; Barbosa, 1986).

A leitura de um texto literário concebida como doação *crítica* de si implica dizer que o “literário” não é dado *a priori*. Ao encontrar a esfinge na tragédia de Sófocles, Édipo é instado a solucionar um enigma, e é crucial a entrega dele à tarefa de forma integral, com atenção plena. De forma análoga, em se tratando da lírica moderna e contemporânea, consideramos que o leitor, depois de criar um espaço de intimidade

⁴¹ Trecho integral: “Por supuesto, soy consciente de que reflexionar em torno a como um poema “se mueve” es un gesto pedagógico más etéreo y complejo que, por ejemplo, identificar una hipérbole o dos metáforas.”

⁴² No original: “Explorar nuevas formas de apropiación de la poesía por parte de las y los estudiantes. Esto incluye, al menos, considerar espacios para hacer emerger el monólogo interior de cada quien com el texto, otros para poner a dialogar esa experiencia de lectura com las de los pares, y otros em los que el andamiaje educativo promueva una reflexión profunda sobre los textos (reflexión que incluye la atención a las formas poéticas, no ya como um fin em sí mismo, sino como médio para profundizar sentidos).”

com o poema, precisará realizar um trabalho intelectual a fim de verticalizar sua leitura e chegar às camadas mais profundas do texto.

A esse respeito o poeta Ricardo Aleixo, em entrevista, problematizou que “[...] existe um tipo de leitor, ou, mais amplamente, de público, que, no tocante à poesia, vai se situar sempre “à margem” de qualquer criação mais elaborada, simplesmente por estar habituado a ter pouco trabalho” (Aleixo, 2017, p. 56). Ao mesmo tempo, o autor mineiro alude à reapropriação da poesia e da literatura por meninos negros da periferia, os quais, muitas vezes, não tem acesso à cultura livresca e a uma educação de qualidade — na qual haja professores capacitados e motivados a auxiliarem seus alunos a lidarem com criações artístico-literárias mais elaboradas. Talvez, se fossem questionados, esses meninos concordariam com Aleixo quando ele diz que “Inventar é a saída que a gente tem” (Aleixo, 2017, p. 41).

Poder-se-ia dizer que essa é a função principal da poesia: ajudar-nos a viver. Embora já se tenha discorrido a respeito de como a entrada no poético é transformadora, é preciso ainda esmiuçar esse ponto. Afinal, que professor já não foi interrogado por seu aluno que lhe interrompe abruptamente no meio de uma explicação: “mas eu vou precisar disso pra quê?” Há, às vezes, resistência, pois já sabemos que ler literatura não envolve “apenas” uma entrega incondicional, mas também um *labor*.

Carlos Felipe Moisés (2019), em sua obra *Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta* discorre acerca da relevância da poesia, citando a ideia de que ela “nos ensina a ver”⁴³, mas também agregando mais pontos de vista. O teórico apoia-se em autores como Sartre para delinear o ângulo do leitor, o qual é interpelado pela obra, que faz suas “exigências” — de tempo, atenção, dedicação e esforço. Diante delas, os alunos podem indagar: “tá, mas eu ganho o quê com isso?” Uma resposta possível é dada por uma das teóricas da Leitura Subjetiva, Rosiane Xypas (2018a): dar nascimento a si mesmo como um Outro — ideia sintetizada de forma precisa no neologismo *alterleitor*, proposto pela pesquisadora. Perceba-se que o aludido *labor* inclui ativamente as emoções do leitor literário e impacta na sua formação humana. A teórica explica seu conceito:

⁴³ Recomendamos a leitura da crônica “A complicada arte de ver”, de Rubem Alves, disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/complicada-arte-de-ver-rubem-alves/>. Acesso em: jan. 2025.

[...] alterleitor [...] ser em elaboração, em processo. [...] que pode ser constituído e só pode existir a partir da tríade dinâmica leitor-obra-leitura em que se busca compreender o que resulta dos processos do investimento do imaginário daquele que lê. Construindo-se em um outro diferente (Xypas, 2018a, p. 53).

Nesse sentido, a entrada no poético e a transformação de si subsequente ao encontro com o incerto podem acontecer motivadas pelo desejo de expandir o espectro da própria consciência e se aproximar, dessa forma, do Outro. Naturalmente, soa utópico pensar no encontro de diferentes consciências a partir da fruição de obras de arte, mas Eduardo Galeano nos estende uma mão para não cairmos na descrença frente ao poético. O autor uruguaio compartilha o seguinte ensinamento de Fernando Birri: a utopia serve para nos levar adiante.⁴⁴ “Para onde?”, talvez nos perguntemos, como faz o eu lírico do poema “E agora, José”⁴⁵, de Carlos Drummond de Andrade. Rumo, talvez, à materialização de um “poderia ser”, no qual a poesia torne-se um *modus vivendi* compartilhado por todos, para todos, como a manhã do poema cabralino, que se alça livre de armação, alcançando cada ser vivente, “luz balão”.⁴⁶

Após esse périplo que partiu das raízes do poético, aprofundaremos, na próxima subseção, a discussão a respeito da poesia no contexto escolar. Para isso, contaremos com os resultados das investigações de Felipe Munita e Manuela Pardo Caicedo (2021) e com as proposições de Felipe Munita e Camila Torres (2024).

3.2 Por uma “ensinância poética”

Costuma-se discorrer bastante em textos acadêmicos acerca das adversidades enfrentadas no âmbito da educação literária, discussão fundamental para se pensar novas possibilidades; no entanto, nesta subseção, buscaremos falar de caminhos frutuosos. Uma iniciativa tão relevante quanto poética foi a investigação empreendida por Felipe Munita e Manuela Pardo Caicedo (2021) nas salas de aula chilenas. Ao

⁴⁴ Conferir referência da obra em que Fernando Birri é mencionado e poema “O direito de sonhar” do autor uruguaio no link: <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>. Acesso em: jan. 2025.

⁴⁵ Recomendamos a escuta do poema na voz do próprio autor: <https://www.youtube.com/watch?v=gqMqK6Supww>. Acesso em: jan. 2025.

⁴⁶ Poema disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>. Acesso em: jan. 2025.

investigarem a “ensinância poética” nas escolas, os pesquisadores buscaram compreender “o que fazem e pensam aqueles docentes considerados exitosos em seu papel de formadores de leitores literários”⁴⁷ (Pardo Caicedo; Munita, 2021, p. 196, tradução nossa). Também serão compartilhadas as considerações de Munita e Torres (2024) a respeito das “linhas de avanço da educação poética”. E, por fim, os *insights* e contribuições do professor Pilati (2018) — “A poesia na sala de aula” — trarão mais pistas de como encaminhar o trabalho com o texto poético junto aos alunos.

A partir do encontro com Pardo Caicedo e Munita (2021), fica clara a centralidade da *resposta do leitor* como uma luz guia ao se pensar uma didática da poesia que aproxime o aluno do texto, em vez de afastá-lo; tal resposta, naturalmente, é antecedida da *experiência* – outro conceito central para se pensar em boas práticas de educação poética. Alguns procedimentos e dispositivos didáticos citados pelos autores como exitosos a partir de suas investigações bibliográficas e de campo – e dos quais lançamos mão em nosso Itinerário de Experiências Literárias – foram:

- A compreensão da leitura e escrita poéticas como práticas sociais;
- O estabelecimento de “pontes pedagógicas” entre o gênero poema e práticas culturais juvenis, como a escuta de canções;
- A discussão em pequenos grupos;
- Leitura expressiva de poemas;
- A escrita reflexiva;
- A escrita criativa.

A respeito das entrevistas com os docentes realizadas por Munita e Pardo Caicedo (2021), faremos uma síntese daquilo que poderá nos ajudar a pensar a “ensinância poética” sob a perspectiva que adotamos neste trabalho. Os pesquisadores destacaram os pontos de convergências existentes nas falas dos entrevistados, bem como algumas dificuldades em comum.

O primeiro consenso refere-se à abordagem da poesia a partir daquilo que o texto poético suscita no leitor, ou seja, os professores entrevistados apoiam-se na sensibilidade e na emoção dos alunos a partir de seu encontro com o poema. Achamos importante salientar que esse “ponto de partida” aproxima-se de forma

⁴⁷ No original: “lo que hacen y piensan aquellos docentes considerados exitosos em su rol de formadores de lectores literários.”

significativa do que propõem os teóricos da Leitura Subjetiva no que tange à leitura literária em espaço escolar, tema discutido anteriormente. Na experiência dos docentes, as figuras de linguagem não têm importância apriorística como conteúdo autônomo, mas relacionam-se ao fenômeno poético, fundado na relação do leitor com o texto. Logo, o ensino e aprendizagem desse conteúdo importa na medida em que dará à experiência de leitura poética mais camadas; percepção que se alinha com o discurso de Pinheiro (2018).

A respeito das dificuldades, os entrevistados destacaram a noção redutora dos alunos em relação ao gênero poema, associando-o unicamente à esfera dos sentimentos e, em particular, ao sentimento amoroso. O que evidencia a necessidade de mostrar a eles que tudo pode ser matéria-prima para a criação poética. Acrescentamos que os auxiliar a distinguir entre o gênero textual poema e a poesia também é relevante, a fim de que compreendam que uma letra de rap pode ser poética, um videoclipe, um acontecimento que vivenciaram, a visão do céu no fim do dia, preenchido com matizes laranjas e lilases, o seu olhar diante da vida; só para citar alguns exemplos. Esse ponto relaciona-se com a atividade inicial praticada pelos docentes entrevistados: educar a sensibilidade dos alunos para favorecer a sua entrada no poético. No nosso Itinerário, realizamos essa etapa de motivação a partir de uma roda de conversa na qual foram escutadas canções sugeridas pelos alunos. Além da troca de impressões entre eles e da diagnose a respeito de seus conhecimentos prévios, buscou-se, nesse primeiro momento, demonstrar a aproximação do gênero canção com a poesia e, mais especificamente, com o gênero poema.

O segundo consenso dos entrevistados é que a adolescência é um período propício para o encontro com a poesia, haja vista que há um tumulto de emoções e os adolescentes costumam ter dificuldade em organizá-las e compreender quem são nesse processo. Assim, os docentes podem situar o gênero poema, a poesia, como um alicerce para o autoconhecimento. No que tange à escolha de textos para se trabalhar com os estudantes, Pardo Caicedo e Munita (2021) evocam Teresa Colomer, que afirma que o importante é ter em mente as perguntas-chave “para quem?” e “para quê?” Ligada à primeira pergunta, eles destacam o consenso entre os professores a respeito da necessidade de se escutar o alunado e conhecer seu perfil

de leitor, gostos, necessidades, leituras prévias etc. Tal postura possibilita trazer os textos que os alunos já leem para a sala de aula e, aos poucos, introduzir outros de natureza distinta, de maior complexidade. No que se refere ao “para quê?”, os professores entrevistados apontam que se deve levar para a sala “textos de qualidade”, não necessariamente canônicos, visando a proporcionar uma experiência diversificada para o alunado, o que inclui, pensando nisso, a apresentação de artefatos de outras linguagens artísticas que os alunos possam colocar em diálogo com o texto poético.

Os docentes entrevistados por Pardo Caicedo e Munita (2021) revelam estar em consonância com um dos princípios da atual didática da literatura, segundo o qual a experiência pessoal do leitor é determinante na construção de suas aprendizagens literárias. Felipe Munita e Camila Torres (2024), ao falarem das “linhas de avanço para a educação poética”, sintetizam vários pontos levantados nas entrevistas realizadas por Pardo Caicedo e Munita (2021). Uma das linhas de avanço que dialoga com o princípio aludido no início do parágrafo é a valorização de como o leitor vivencia e inscreve a obra em seu repertório, em sua experiência de vida e de si mesmo. Partindo dessa perspectiva, ao planejar suas aulas, o professor pode interrogar-se como oportunizar aos alunos uma vivência íntima do texto poético e como auxiliá-los na verticalização desse encontro. Criar uma instância na qual os alunos possam selecionar textos, isto é, fazer uma curadoria autoral, é um dos exemplos citados de implementação dessa visão teórico-metodológica.

Essa didática experiencial da poesia dialoga com as propostas da Leitura Subjetiva, no sentido de propor aos alunos a escrita reflexiva e/ou íntima a respeito das leituras feitas (o dispositivo didático do diário de leitura é uma das maneiras de implementar essa ideia), também pode ser solicitada a elaboração de desenhos ou produções audiovisuais a partir de suas experiências íntimas de leitores. Fundamentados em vários autores que corroboram seu discurso, Munita e Torres defendem que se alie leitura e escrita poéticas, também que sejam propostas vivências de produção poética multimodal e que se busque relacionar o texto lido com questões do contexto sociocultural do alunado. Todas essas são maneiras de tornar ainda mais significativa a relação dos leitores em formação com a esfera artística da

criação poética e favorecer a verticalização da relação deles com os textos e consigo mesmos.

Outra “linha de avanço” é a criação de comunidades de leitores e escritores nas escolas. De acordo com Munita e Torres (2024), o ponto crucial é que a educação poética envolva a criação de instâncias para o leitor socializar suas próprias formas de diálogo com o texto literário e, nessa comunidade nascente, escutar os que os outros têm a dizer acerca delas. Nesse contexto, o professor é o principal mediador das conversas literárias e dos debates interpretativos, além de exemplo, pois também socializará suas experiências de leitura/escuta/vivência literárias e poéticas.

Embora não tenhamos detalhado tudo o que os autores informam a respeito das “linhas de avanço” elencadas, selecionamos as diretrizes que mais dialogam com a perspectiva que construímos ao longo do nosso trabalho, o qual se caracteriza pela relação estreita entre os domínios da investigação e da experimentação educativa (Munita; Torres, 2024).

A poesia na sala de aula, aproveitando o título do livro do professor Alexandre Pilati (2018), implica não só a criação de uma ambiência permeada por ludicidade e fundada na mobilização de afetos, mas diz respeito a aguçar a *curiosidade intelectual* dos alunos: levá-los a perceber que “Não se lê para confirmar expectativas, mas para descobrir em nós novas expectativas. Não se lê em busca de respostas, mas para perseguir novas perguntas” (Pilati, 2018, p. 69).

Pilati (2018) propõe uma metodologia que se inspira na leitura analítica do poema, nos moldes propostos por Candido (1996; 2017) e que está em consonância com a visão de Durão e Cechinel (2022) acerca de como o ensino de literatura deve ser encaminhado. Embora não tenhamos seguido à risca a proposta dos autores acima, consideramos as suas obras teóricas um norte para refletir a respeito das práticas desenvolvidas no âmbito da nossa pesquisa-ação. Temos vários pontos de contato com o que propõe o autor, em especial no que se refere à sua defesa de que

não há educação literária verdadeira, coerente com um contexto de educação emancipadora, se ela não se basear em um princípio metodológico que estimule a atividade, a produção, a criatividade dos alunos. Não há ‘ensino’ de poesia possível sem o estímulo à produção ativa e criativa de leituras que dialeticamente envolvam o texto e o mundo que este mesmo texto interpreta esteticamente (Pilati, 2018, p. 49).

O IEL (Itinerário de Experiências Literárias) filia-se a essa concepção uma vez que envolveu a produção do texto do leitor – em estreita ligação com as proposições de Barthes (2012), de Xypas (2018a, 2018b, 2020, 2023), de Langlade (2013) e de outros teóricos já citados neste trabalho. As produções de leitura literária da nossa intervenção, em termos de texto escrito/imagético, foram principalmente: o Diário de Sensações e a tradução intersemiótica dos poemas para a linguagem-ambiente dos quadrinhos. Os registros dos alunos no primeiro e a escolha de imagens na quadrinização de poemas, de algum modo, revelam a conjunção texto-mundo, pois trouxeram a própria realidade dos alunos para o seu texto de leitor, conforme se verá na análise dos resultados.

Para favorecer tal conjunção, a etapa da curadoria de poemas para o trabalho em sala de aula é crucial. A esse respeito, segue mais uma orientação-farol de Pinheiro (2024) que nos guiou:

O professor que deseja trabalhar com poemas em sala de aula deve ficar se perguntando sobre as alternativas que terá, uma vez que o acesso às obras, em muitos pontos do país, não é fácil e o preço também não ajuda. Uma alternativa possível que facilitaria o acesso à poesia é a confecção de antologia de poemas por autores. [...] Para leitores adolescentes, [a] antologia é uma boa porta de entrada. [...] A partir dela, o aluno tem acesso a bibliografias, a obras mais completas e complexas; assim aceitará alguns poetas, rejeitará outros, mas terá um conhecimento mínimo (Pinheiro, 2024, p. 227).

Na subseção seguinte, abordaremos esse tema e justificaremos a escolha do dispositivo didático da antologia, explicitando como foi realizada a curadoria para montar esse material, isto é, os critérios utilizados para as nossas escolhas literárias.

3.3 Antologia *A Realidade Reinventada*

Se há o recurso do livro didático e antologias em circulação no mercado literário, por que o professor recorreria ao expediente trabalhoso de montar antologias para suas turmas? “Terceirizar” a curadoria dos textos literários é justificável quando se pensa na rotina atribulada do professor, por outro lado, empobrece o projeto didático autoral a ser construído pelo docente a partir da relação que estabelece com

os seus alunos e de sua própria trajetória como leitor literário. O dispositivo da antologia tem uma historicidade no âmbito do ensino de língua que o legitima como instrumento didático. Por outro lado, a natureza fragmentária e a limitação à literatura canônica que lhe caracterizaram ao longo do tempo foram e permanecem alvos de críticas; assim como ocorre com o livro didático da atualidade que apresenta a literatura da mesma forma que antologias escolares de séculos passados.

A decisão de confeccionar uma antologia autoral para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura demanda cuidados e, principalmente, parâmetros nos quais se apoiar. Hélder Pinheiro (2018) argumenta que não se deve levar qualquer poema para a sala de aula, nem se deve levar de qualquer modo. Ele discute que

Carecemos de critérios estéticos para a escolha das obras ou para a organização de antologias. Não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética (Pinheiro, 2018, p. 14).

Tendo em vista essa problemática, buscaremos explicitar as razões pelas quais optamos por esse dispositivo pedagógico e que critérios éticos e estéticos acionamos para realizar as nossas escolhas literárias. Para tanto, contaremos com as contribuições de Clécio dos Santos Bunzen Júnior e Lucas Ferreira Dantas (2020), assim como com as considerações teórico-metodológicas de Maria Amélia Dalvi (2020) e de Raquel Beatriz Junqueira Guimarães e José Hélder Pinheiro Alves (2024).

No artigo intitulado “Escolhas literárias e uso de antologias poéticas na sala de aula do ensino médio”, os pesquisadores Bunzen e Dantas (2020) refletem a respeito da mediação literária no contexto escolar em relação, especificamente, à curadoria dos textos a serem lidos em sala de aula. Eles tecem suas considerações a partir de um lugar que pensa a formação inicial e continuada de professores, pois Bunzen é professor das disciplinas de Estágio e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Departamento de Ensino e Currículo (DEC – UFPE). E Dantas, sob sua orientação, realizou uma prática de educação literária exitosa, documentada em seu Trabalho de Conclusão de Curso: “Diário de leitura na formação de leitores de poesia lírica: uma experiência no ensino médio” (2017).

Os autores apontam a necessidade de se defrontar com as circunstâncias nas quais produz-se experiências de leitura na escola. A atenção às condições concretas

nas quais as aprendizagens ocorrem demanda “refletir sobre quem e como se faz a seleção do que vai ser lido, como é feita a mediação dos textos, em quais suportes e mídias, sob que lentes conceituais e modos de ler” (Bunzen; Dantas, 2020, p. 171). Argumentam que o professor não precisa ficar restrito ao que lhe oferece o livro didático em uso na instituição onde atua, assim como às antologias do mercado editorial, que podem não atender adequadamente ao projeto literário que se pretende desenvolver junto aos alunos.

Se o professor assumir o protagonismo em relação à seleção de textos literários, tornar-se-á autor de seu projeto didático, assumindo, portanto, a responsabilidade, em vez de delegá-la a outrem. Conforme os pesquisadores asseveram: “O(a) professor(a)-curador(a) [...] é aquele que, por critérios pedagógicos, curriculares e didáticos, escolhe ou dialoga com a turma possibilidades de ler determinados textos e obras com objetivos específicos” (Bunzen; Dantas, 2020, p. 176). Tal gesto didático pode envolver uma revisão do cânone, a depender das direções às quais se incline o professor; portanto, não é uma atividade neutra ideologicamente. Pensamos que exercitar a cidadania na educação literária é relevante, no sentido de buscar a democratização da literatura no espaço-tempo escolar, levando em consideração, nesse processo, as noções de representatividade, equidade e justiça social.

Os autores problematizam acerca da complexidade inerente à curadoria literária e, para refletir a esse respeito, apoiam-se nas considerações teórico-metodológicas da pesquisadora Maria Amélia Dalvi, concebidas como “pistas para reencontrar um caminho” (Bunzen; Dantas, 2020, p. 178). Seguindo a trilha indicada pelos pesquisadores, buscamos as perguntas elaboradas por Dalvi (2020) para pensar a seleção de textos literários na escola, as quais discutiremos mais adiante. Porém, antes, queremos ainda pontuar outras questões que Bunzen e Dantas (2020) discutem, como a riqueza metodológica e didática de combinar o uso dos dispositivos da antologia e do diário de leitura:

As seletas, associadas aos diários, dessacralizam os textos, interrogam a leitura, abrem espaço à escuta, possibilitam momentos de intensa subjetividade a sós com textos e momentos de exercício mais rigoroso e, sobretudo, colaborativo. Na nossa experiência com a seleta, professores(as) e alunos(as) assumem responsabilidades nas escolhas literárias em jogo (Bunzen; Dantas, 2020, p. 187).

Como se vê, a responsabilidade é um conceito-chave na discussão acerca da confecção e uso de antologias. A esse respeito, Junqueira Guimarães e Hélder Pinheiro (2024) destacam a pressão e o conflito implicados na elaboração desse material. Eles afirmam que são os critérios de seleção que asseguram a unidade desse produto cultural e que, a partir da observação de como se constituem tais critérios, é possível ver a antologia como “uma publicação que tanto pretende amplitude como profundidade, o que se torna sempre uma tensão no processo de inclusão/não inclusão de textos e autores [...]” (Junqueira Guimarães e Hélder Pinheiro Alves, 2024, p. 9).

Nesse sentido, a antologia caracteriza-se por sua incompletude e parcialidade, a partir das quais deve ser compreendida, já que é “sempre uma amostra, uma parte, e ainda que possa ser, o que é, um espaço privilegiado de divulgação literária, é também espaço de confirmação dessas escolhas [...]” (Junqueira Guimarães e Hélder Pinheiro Alves, 2024, p. 9). Por esse motivo, uma atenção especial deve ser dada aos paratextos dessas publicações — prefácios, notas explicativas, rodapés, glossários etc. —, porque permitem uma leitura informada, isto é, “um modo de ler enformado em concepções críticas históricas e estéticas marcadas por um determinado tempo” (Junqueira Guimarães e Hélder Pinheiro Alves, 2024, p. 9).

Diante dessas reflexões, evidencia-se a importância de compreender as antologias nos contextos em que nascem e a partir da consciência de que “são sempre uma informação parcial do fato literário” (Junqueira Guimarães e Hélder Pinheiro Alves, 2024, p. 9). No enquadramento dado a esse dispositivo na Intervenção que realizamos, seu papel, assim como o do Diário de Sensações, consistiu principalmente na criação de condições propícias para o convívio do aluno com o texto literário. Justamente por “convidarem” à convivência, esses instrumentos viabilizaram o percurso que levou alguns alunos a uma tradução intersemiótica significativa de textos poéticos para a linguagem-ambiente dos quadrinhos. Veremos que os alunos da turma participante que demonstraram ter seguido o caminho de demorar-se junto ao poema tiveram resultados diferenciados, em comparação com aqueles que, aparentemente, escolheram um poema sem ter, antes, desenvolvido um *diálogo íntimo* com ele.

O título, “A Realidade Reinventada”, foi inspirado no poema “Reinvenção”, de Cecília Meirelles, o qual faz o leitor “ascender” para a esfera imaginativa do “poderia ser”, ao mesmo tempo em que o leva a confrontar o caráter ilusório desse *jogo*. Apesar do desvelamento das “mentiras” e da solidão na qual se encerra, o eu lírico conclui: “[...] a vida, a vida, a vida, / a vida só é possível/ reinventada.”⁴⁸ A referência a esse poema expressa o desejo pedagógico de que nos nutrimos desde a elaboração do projeto de pesquisa: os alunos se aproximarem da experiência do eu lírico do poema, no sentido de perceberem, no texto poético, a transmutação da realidade e, nela, o advento ou fortalecimento da capacidade de transcender as próprias circunstâncias ou de as “salvar”⁴⁹, mediante o desenvolvimento de outros modos de ver, sentir e estar no mundo.

Para explicitar os critérios utilizados para montar a nossa Antologia, traremos alguns questionamentos a serem realizados na etapa de seleção de textos literários, seguindo a bússola crítico-reflexiva de Dalvi (2020). A partir deles, discutiremos a curadoria feita para esta pesquisa-ação. A teórica propõe quatorze perguntas que podem auxiliar o professor nesse trabalho. A primeira é em relação ao título, tema e autor(es), consiste em indagar se, potencialmente, despertarão o interesse dos alunos, considerando a realidade escolar na qual estão inseridos. Indaga também acerca da possibilidade de preparar os alunos antes do contato efetivo com o(s) texto(s).

Em relação a isso, levamos em consideração a sugestão de Pinheiro (2018) no que tange aos assuntos considerados mais apropriados para os alunos de 9º ano — por problematizarem a relação ser humano-mundo, a saber: a guerra e as questões sociais. Optamos pela segunda sugestão, uma vez que, em 2023, boa parte dos alunos da turma envolvida na pesquisa demonstrou apreciar o som do grupo nacional Racionais MC’s, cujas letras denunciam, por exemplo, injustiças vividas por quem

⁴⁸ Poema disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-reinvencao/>. Acesso em: jan. 2025.

⁴⁹ Em diálogo com a célebre frase de Ortega y Gasset (2019): “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não salvo a mim”. E a experiência literária pode contribuir não só para “salvamos” as nossas próprias circunstâncias – aquilo que é externo a nós e nos afeta –, em primeiro lugar, auxiliamos também a reconhecê-las, na medida em que passamos a “ver” com outros olhos que não os nossos e nos damos conta, assim, dos olhos que temos. Pensamos que é uma pequena liberdade capaz de estruturar liberdades maiores: “O homem rende ao máximo de sua capacidade quando adquire plena consciência de suas circunstâncias” (2019, p. 26).

nasce e cresce na periferia. Quanto aos autores, a primeira escolha foi realizada a partir de experiências na disciplina “Leitura literária na escola e na biblioteca”, cursada no âmbito do PPGL-UFPE e ministrada pelo professor Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior. A decisão tomada foi a de apresentar aos alunos o escritor mineiro e multiartista Ricardo Aleixo⁵⁰, interlocutor decisivo. Sua arte poética (*poesis*) parece, acima de tudo, comunicar que poesia é política. Simultaneamente, demonstra o poetizar como um trabalho, um *labor* que se realiza a partir da linguagem, do diálogo entre semioses distintas. As obras selecionadas para leitura mais minuciosa, com o propósito de escolher os poemas mais adequados ao projeto literário proposto, foram: *Mundo palavreado* (2013) e *Pesado demais para a ventania* (2019). Consideramos se tratar de um artista que poderia interessar aos alunos por diferentes razões: ser brasileiro, contemporâneo, negro, pelo seu olhar arguto diante da vida e pelas aprendizagens que a leitura de seus poemas suscita. Também pensamos que muitos de seus textos constituiriam um desafio necessário em termos de leitura, compreensão e interpretação, ampliando o horizonte e implicando os jovens leitores em sua própria formação literária.

Aleixo (2017) tem uma visão ampla do fenômeno poético, sendo também um performer e estudioso da literatura, o que, em termos da didática da poesia almejada, mostrou-se essencial. Ele *experimenta* a si mesmo através das palavras e experimenta-as por meio de seu ser inteiro: “Linguagem, para mim, não é apenas um meio de comunicação. Ela é uma fonte ilimitada de prazer. Mesmo no texto mais crítico [...], essa dimensão gozosa da linguagem deve estar presente” (Aleixo, 2017, p. 26). Aleixo (2017) cria um diálogo entre as dimensões da palavra falada e escrita, do corpo, dos sons, das artes visuais, da história e da memória, ademais, reflete e teoriza sobre esse processo.

Além do autor mineiro, por uma questão tanto de representatividade, quanto de equanimidade, visando à democratização do espaço literário escolar, optamos por

⁵⁰ Ricardo Aleixo, belo-horizontino, nascido na década de 1960, foi eleito em 2024 o novo imortal da Academia Mineira de Letras, ocupando a cadeira de nº 31. Alguns anos antes, em 2021, recebeu o título de Notório Saber da UFMG, que equivale ao grau de doutor. Nos últimos meses de 2024 foi para Nova York atuar como pesquisador visitante no Departamento de Performance da NYU. Disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/ricardo-aleixo-e-eleito-o-novo-imortal-da-academia-mineira-de-letras/>. Acesso em: jan. 2025.

trazer vozes femininas presentes em duas antologias: *Quem dera o sangue fosse só o da menstruação* (2019) e *Poetas negras brasileiras: uma antologia* (2021).

A primeira coletânea conta com o trabalho de artistas de diferentes países, incluindo o Brasil. A obra se constrói a partir da tensão entre a identidade feminina elaborada de forma singular por cada mulher e a representação social que se tem do feminino, conflito sintetizado na pergunta: “Mas o que é poder ser mulher?”⁵¹ Assim como em Aleixo, vemos nessa obra uma perspectiva de equivalência entre poesia e política. Desse livro, selecionamos o poema (sem título) de Malu Siqueira, autora pernambucana que já tem alguns livros de poesia publicados, ela tematiza a violência de gênero e a violência doméstica no texto escolhido. Helena Figueiredo⁵² é também autora de um dos poemas escolhidos (sem título), que tematiza o feminicídio e a violência cotidiana. Temas que emergem no outro poema selecionado, “Gênero dói”, da jovem autora Samanta Esteves, que, tal como Malu Siqueira, tem formação em Letras. Por fim, escolhemos para a nossa Antologia o poema “Um teto todo nosso”, de Ana Squilanti, roteirista, escritora e farmacêutica, nascida em São Paulo.

A segunda coletânea, organizada por Jarid Arraes⁵³, conta com setenta poemas de autoras de diferentes partes do Brasil, incluindo o Nordeste. A obra também foi construída a partir de uma chamada pública⁵⁴, tendo entre as selecionadas mulheres com idade entre 18 e 70 anos com uma carreira literária em andamento. A aproximação entre poesia e política ocorre neste livro tanto pelas pautas do movimento negro que reverberam nos poemas — luta/denúncia contra o racismo, a desigualdade social e o machismo, por exemplo —, quanto pela liberdade afirmada de

⁵¹ Conversa com Débora Ribeiro, uma das organizadoras, disponível em: <https://ufmq.br/comunicacao/noticias/livro-aborda-o-feminino-o-reconhecimento-como-mulher-e-o-empoderamento>. Acesso em: jan. 2025.

⁵² Haja vista que a coletânea foi construída a partir de uma chamada pública *on-line* em plataforma de rede social, com mais de 500 produções enviadas para as organizadoras realizarem a seleção, não necessariamente as pessoas que se inscreveram já tinham uma carreira literária iniciada. Esse parece ser o caso de Helena Figueiredo, uma vez que não conseguimos obter informações a seu respeito na internet.

⁵³ A jovem autora, nascida em Cariri (CE), tem mais de 70 cordéis publicados. Há poemas de autoria disponíveis para leitura *on-line* neste link: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/5153/11-poemas-por-jarid-arraes#:~:text=Jarid%20Arraes%20nasceu%20em%20Juazeiro,Clube%20da%20Escrita%20Para%20Mulheres>. Acesso em: jan. 2025.

⁵⁴ Recomendamos a leitura da matéria “Poetas negras brasileiras”, realizada pela Revista Continente. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/curtas/poetas-negras-brasileiras>. Acesso em: jan. 2025.

se escrever a respeito de outras temáticas, como o amor e o desejo erótico⁵⁵. Desta obra, selecionamos o poema “Água não se encarcera”, da escritora soteropolitana Fabíola Cunha⁵⁶, “Mistérios da mata”, da autora carioca Georgia Ianka, “O que diria Dona Elzira?”, da também carioca Jhen Fontinelli, e, por fim, “Ventre de ocidente”, da cearense Karla Alves. Os poemas tratam de temas diversos como a situação da mulher em privação de liberdade, a experiência indígena, o racismo estrutural e os “navios negreiros” da atualidade.

Essas escolhas também foram inspiradas nos deslocamentos propostos pelos estudos culturais, no sentido de assegurar espaços institucionais para vozes que não costumam ser ouvidas e/ou lidas. Mais especificamente, alinhamo-nos à perspectiva combativa da teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010), cuja obra *Pode o subalterno falar?* pauta-se numa visão crítica do colonialismo e da sociedade patriarcal e erige um discurso contra-hegemônico, que é, portanto, deliberadamente político e problematizador.

Imbuídos da intenção de emancipar subjetividades, além de assumir uma perspectiva decolonial e feminista, buscamos dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (PARECER CNE/CP 3/2004), as quais preconizam que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

⁵⁵ Indicação de leitura para aprofundar a compreensão da proposta da coletânea: Sá, A. C. Vozes poéticas ecoadas por mulheres negras brasileiras. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**. Série Ensaios. n.42, 1º Sem./2023, p. 55-75.

⁵⁶ Recomendamos a escuta da entrevista realizada com a autora sobre a obra “Poetas negras brasileiras: uma antologia” num episódio do Podcast do Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://creators.spotify.com/pod/show/ifsc/episodes/6--Arte-e-Cultura-Remota--Nas-Entrelinhas---Poetas-negras-brasileiras-uma-antologia-e19p738>. Acesso em: jan. 2025.

Em relação ao conceito de decolonialidade, vale a pena uma elucidação: ao adotarmos essa perspectiva, reconhecemos que a colonização não é um evento histórico superado. Logo, é necessária uma luta contínua. Em outras palavras, como apontam os pesquisadores Maurício de Novais Reis e Marcilea Freitas Ferraz de Andrade (2018), não se trata apenas de revisar o passado, como numa ótica pós-colonial, mas de estar atento às formas do colonialismo no presente, as quais se complexificam devido à globalização, às novas TICs e à beligerância na qual se apoia a geopolítica do mundo atual.

Considerando essa conjuntura, cabe a pergunta: que versão dos fatos acessamos? Que histórias chegam até nós? Mesmo numa época de informação dada em tempo real a partir de, praticamente, qualquer lugar do planeta Terra, há manipulação midiática e elementos que a agravam, como as *fake news*, as *deep fakes* e a falta de regulação das redes sociais e da Inteligência Artificial. A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) chama atenção para o perigo de uma história única. Alerta-nos que, muitas vezes, apenas um ponto de vista recebe atenção — o que é mais visibilizado e legitimado socialmente, ou seja, o do opressor. Não foi por meio da literatura feita na Europa ou nos Estados Unidos que Adichie se viu genuinamente representada, mas na produzida por escritores africanos, como Chinua Achebe. Quando Adichie descobriu que na literatura podia haver personagens parecidos com ela e que ela própria poderia se tornar uma escritora, tudo mudou. Esse é o nosso desejo em relação aos nossos alunos, que possam se ver representados não só em canções e filmes, mas também em poemas e outros gêneros literários.

Nesse sentido, a escola tem um papel incontornável. Não só de assegurar o acesso à literatura, mas também a convivência com textos literários nos quais os alunos possam se ver de algum modo. Não se trata de restringir, mas de garantir a inclusão de obras que tenham esse potencial de representatividade. E acreditamos que alguns dos poemas escolhidos para compor a Antologia “A Realidade Reinventada” cumprem esse papel. Ao mesmo tempo, a Antologia, de modo geral, traz vozes diversas, logo, outras histórias, para o espaço escolar — o que possibilita alargar horizontes, construir pontos de vista mais críticos e desconstruir estereótipos.

Em relação ao problema do estereótipo, Adichie (2019) afirma que, não sendo totalmente mentira, trata-se de uma verdade incompleta. Ela problematiza que tanto as mulheres — em especial as negras — quanto os homens negros, são, muitas vezes, representados ou referenciados de forma redutora nos discursos em circulação. A esse respeito, vale a pena compartilhar a reflexão de Aleixo (2017):

[...] nós temos uma visão incompleta sobre a cultura africana. Incompleta até mesmo por razões sociológicas, antropológicas... Nós conhecemos a arte e a cultura de pessoas que vieram escravizadas para o chamado Novo Mundo. Nós não conhecemos essa produção feita em liberdade. Toda a arte negra produzida nas Américas foi feita apesar de condições adversas: a história do samba, a história do blues, do jazz, de qualquer forma musical — e cultural, mais extensamente [...] (Aleixo, 2017, p. 31).

O poeta e pesquisador chama atenção para o fato de que “A mitopoética africana e ameríndia (e outras) são sistematicamente desprezadas pela historiografia literária” (Aleixo, 2017, p. 42). Assim, além de integrá-las em seu projeto estético, ele propõe como meta pessoal “a inclusão das mitopoéticas africanas e afro-brasileiras (e mesmo das ameríndias) no corpo geral do sistema de signos denominado poesia brasileira, e não a criação de ‘cadinhos etno’” (Aleixo, 2017, p. 71). De modo que, por mais que a questão da raça seja problematizada pelo autor em alguns de seus poemas (como o “Meu negro”, presente na nossa Antologia), ele faz questão de não ser reduzido à condição de poeta negro. Da mesma forma, a Antologia organizada por Jarid Arraes demonstra, através da multiplicidade de temas que traz, que as autoras negras que dela participam não se limitam ao tema da negritude, em vez disso, falam a partir desse lugar. Diante disso, pensamos que a escola deveria tomar para si a meta de Ricardo Aleixo, no sentido de construir práticas leitoras que contribuam para fortalecer uma historiografia literária nacional incluyente, assegurando aos alunos o acesso e o convívio literário com as mitopoéticas africanas, afro-brasileiras e ameríndias.

Voltando à questão proposta por Dalvi (2020), gostaríamos de discorrer acerca de como lidamos com a etapa de motivação prévia à leitura propriamente dita. Num momento posterior à roda de conversa diagnóstica com escuta de canções, houve a circulação das obras de Ricardo Aleixo e das coletâneas com poemas de autoria

feminina, inclusive com empréstimo de algumas das obras para os alunos interessados. Assim, assegurou-se um espaço para apresentar e comentar a respeito dos livros que deram origem à antologia *A Realidade Reinventada*

O material foi disponibilizado para os alunos no formato digital (PDF) e de forma impressa. Segue abaixo a imagem da capa⁵⁷:

Figura 1 – Capa da antologia *A Realidade Reinventada*



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nossa Antologia conta com dezesseis poemas, oito de Ricardo Aleixo e oito de autoras contemporâneas, dentre elas, autoras negras. Os poemas de autoria feminina já foram destacados em parágrafos anteriores. Faltou informar quais poemas de Ricardo Aleixo foram selecionados, o que faremos a seguir. Da obra *Pesado demais para a ventania* (2018): “Enquanto lido”; “Palavrear”; “O poemanto” [fragmento]; “Dor”; “Fábula”; “Meu negro”. E da obra *Mundo palavreado* (2013): “Volta e meia” e “Loa da travessia da calunga grande”. Além da representatividade, outro critério que nos guiou foi a busca por poemas estruturados a partir de protonarrativas líricas. Estabelecemos esse parâmetro considerando a proposta principal do Itinerário, que foi a quadrinização dos textos poéticos. Acreditamos que a narrativa “embrionária” presente nos textos escolhidos favoreceu o processo de tradução intersemiótica.

⁵⁷ A ilustração de fundo foi produzida a partir da ferramenta de IA “Mídia Mágica”, do site/aplicativo *Canva*, mediante comando informando a imagem desejada.

E em relação à segunda questão proposta por Dalvi (2020), na qual se pergunta sobre a possibilidade de se trabalhar com diferentes edições e diversos suportes, optamos por privilegiar o trabalho com o suporte livro/livreto impresso. Entretanto, no decorrer dos encontros, o exemplar digital mostrou-se relevante⁵⁸, assim como ver performances audiovisuais de alguns poemas, realizadas por Aleixo e disponíveis na plataforma YouTube. Essa dinâmica permitiu observar as experiências de recepção, afetadas pelas especificidades de cada suporte.

A terceira pergunta da pesquisadora é a respeito da tipologia textual e do gênero discursivo mobilizados. No percurso trilhado, o poema e a HQ foram preponderantes, embora a canção, o infográfico, a discussão oral e outros gêneros tenham funcionado como suportes para a educação literária e/ou para aprendizagem de conteúdos previstos no currículo da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) para as turmas de 9º ano. Em termos das escolhas feitas, atentamos para o que diz a autora acerca do leitor jovem ou adulto, público que “tende a exigir uma leitura que o faça problematizar os papéis sociais, históricos e culturais que exerce” (Dalvi, 2020, p. 84).

A quarta pergunta feita por Dalvi (2020) envolve a reflexão sobre se o vocabulário e a sintaxe são acessíveis aos leitores e se há previsão de um “trabalho de ‘pavimentação’” do acesso. Os poemas de Aleixo são um pouco mais exigentes no que diz respeito ao trabalho com a linguagem, requerendo um esforço maior por parte do leitor em formação. Nesse sentido, a adoção da metodologia do Círculo de Leitura foi bastante importante, uma vez que Cosson (2021b) sistematizou essa experiência de modo a cada leitor engajar-se em uma dada função e colaborar com seu grupo de discussão – sua pequena comunidade interpretativa. Dentre as funções, há a de “pesquisador” e a de “dicionarista”. Ambas contribuem para os leitores confrontarem suas dificuldades ativamente no processo de leitura individual e coletiva. Também o compartilhamento oral dos resultados das discussões dos diferentes grupos no Círculo de Leitura permitiu a identificação dos “obstáculos” enfrentados pelos alunos,

⁵⁸ Alguns alunos esqueciam de levar o material impresso para a escola nos dias da aula de Português e alguns o perderam. Como na escola não há tablets ou acesso à internet (com qualidade), foi autorizado que lessem os textos em seus celulares por meio do exemplar digital da Antologia disponibilizado via WhatsApp. Em relação à internet, foi necessário rotear a de uso pessoal da pesquisadora algumas vezes durante o IEL.

possibilitando-lhes tirar dúvidas entre si e com a professora. Essa vivência propiciou o planejamento de intervenções focalizando poemas específicos.

O quinto questionamento versa sobre os valores ideológicos dos textos. Para reforçar o que já foi dito a esse respeito, pensamos que os poemas selecionados combatem, tanto por sua autoria quanto conteúdo, a hostilidade concreta e simbólica imposta a algumas minorias sociais. Mulheres, mulheres negras e homens negros que sofrem injustiças, como a marginalização, a perseguição, o encarceramento, o assédio moral e/ou sexual, a violência institucional, o risco cotidiano de estupro, a ameaça de morte por razões ligadas a gênero, etnia ou condição social, precisam ainda (a)firmar-se: “Temos que resistir, de merecer a graça de viver. Só isso. Há muita morte em torno, mas nós estamos vivos, e isso quer dizer muita coisa” (Aleixo, 2017, p. 77).

A sexta pergunta relaciona-se à apreensão da realidade através da linguagem, se é mais direta ou mais metafórica. Consideramos que alguns poemas fazem uma apreensão mais direta, como o “O que diria dona Elzira”, de Karla Alves, e o “Meu negro”, Ricardo Aleixo, já outros são mais metafóricos, como “Enquanto lido”, também do autor mineiro, e “Água não se encarcera”, de Fabíola Cunha. Buscamos equilibrar essas duas modalidades, pois acreditamos que encontrar poemas mais acessíveis na Antologia motivaria os alunos a “demorarem” junto a ela e a “acumularem” coragem para enfrentar os textos mais complexos. Um ponto de atenção que identificamos *a posteriori* e que, possivelmente, mudaremos numa atualização desse Itinerário para uma nova turma, consiste em colocar os poemas com apreensão mais direta entre os primeiros da Antologia⁵⁹, tornando-a mais convidativa no começo do percurso de aprendizagem literária.

⁵⁹ Um exemplo é o poema “Mistérios da mata”, por Georgia lanka. O texto ativa a imaginação visual e pode desencadear sensações diversas a partir das escolhas lexicais da autora e do ritmo veloz que sua estrutura cria, mobilizando também o intelecto na compreensão de elementos históricos e culturais que estão presentes no poema, mas faz tudo isso de uma forma que o leitor consegue estabelecer pontes entre si e o texto sem tanta dificuldade devido ao modo como foi construído. Segue o poema para que se possa compreender melhor a explanação: “corre depressa por entre a mata/ corre cabocla/ descalça/ tão veloz quanto a onça pintada/ que ruga e clama/ pela tua presença na aldeia/ corre depressa e carrega contigo/ os segredos da Jurema/ e o poder de ervas desconhecidas/ corre cabocla/ espalha teu cheiro e tua cor/ de urucum/ ainda fresco/ por entre as árvores se esconde/ olhos de gaiota/ corre depressa e lança tua flecha/ homem branco não é capaz de te impedir/ brada bem alto, filha de araquém/ que daqui te escuto/ e carrego comigo o sonho/ de te encontrar/ ó doce **potiguar**”. Há figuras de linguagem, porém não se acumulam num adensamento semântico tal que um jovem leitor literário em formação não consiga acessar, de modo autônomo, vários dos sentidos presentes no texto.

A sétima questão é se “há humor, ironia, pluralidade ou [se] vigem a seriedade, o pragmatismo e a objetividade” (Dalvi, 2020, p. 85). Consideramos que a Antologia elaborada para a turma participante contempla todos esses aspectos. A poética de Ricardo Aleixo se estrutura na pluralidade: há ironia, humor, sagacidade, afeto, memória, história, lirismo, metalinguagem, intertextualidade etc. Ao mesmo tempo, nota-se um intenso labor do poeta na articulação do plano das ideias, das imagens e da musicalidade. As autoras, por sua vez, trazem, tomadas em conjunto, a pluralidade. Tratam liricamente de temas difíceis e dolorosos, como o feminicídio e o racismo.

A oitava pergunta refere-se à maturidade leitora. Quanto a isso, houve a busca por textos mais acessíveis e outros mais desafiadores, tanto em termos de elaboração linguística, quanto de tema e conteúdo. De modo que houve tanto espaço para contemplação imaginativa, como para a reflexão crítica.

A nona questão versa sobre a relação entre o texto verbal e visual, o que não se aplica aos poemas escolhidos. Também não se quis incluir imagens relacionadas aos poemas na Antologia confeccionada, uma vez que poderia influenciar a tradução intersemiótica a ser realizada posteriormente. Mas consideramos uma ideia interessante estabelecer diálogos entre os poemas e textos não verbais numa atualização futura desse Itinerário — talvez uma oficina voltada especificamente para a intertextualidade e diálogo entre mídias, tendo como ponto de partida os poemas que são mais propícios para essa experiência de aprendizagem.

A décima pergunta da autora trata do objeto livro e seu projeto gráfico, como se articulam elementos como “capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações” às “escolhas, [...] leituras, [...] atividades, [...] discussões” (Dalvi, 2020, p. 86). Como não se utilizou o objeto livro propriamente, mas se confeccionou um livreto, talvez essa questão não se aplique à nossa intervenção. No entanto, pode-se pensar, numa outra oportunidade, em aproveitar, nas oficinas

As referências que o poema “Mistérios da mata” traz — ligadas ao mundo empírico — podem ser buscadas na internet, diferentemente de algumas referências intertextuais, presentes em outros textos da Antologia, que precisam, *primeiro*, ser percebidas, para, só então, serem pesquisadas e compreendidas no contexto dos poemas. Essa situação descrita ocorre, por exemplo, nos textos “Enquanto lido” e “Fábula”, de Ricardo Aleixo. “Enquanto lido” é o primeiro poema da Antologia, o que pode ter “intimidado” alguns alunos menos experientes na leitura de textos metafóricos e metalinguísticos.

pedagógicas, os livros que foram utilizados para montar a Antologia, observando neles os elementos destacados pela pesquisadora.

A questão seguinte indaga: “é possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da do(s) autor(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores, brasileiros ou não?” Consideramos que é possível, aliás, os próprios alunos notaram algumas semelhanças e diferenças, identificaram, por exemplo, a intertextualidade temática existente entre alguns deles. Também observaram a complexidade na elaboração de alguns poemas (forma e uso da linguagem), em comparação com outros, mais simples e diretos. Não se realizou comparação com obras de autores que não estão na Antologia elaborada, mas isso é possível e desejável, podendo ocorrer na oficina de intertextualidade e diálogo entre mídias.

A décima segunda questão trata da atualidade do texto, de que modo se insere na literatura brasileira e não brasileira e suas contribuições. Tanto as coletâneas de autoria feminina quanto a obra poética de Ricardo Aleixo são representativas da literatura brasileira contemporânea. Por um lado, Ricardo Aleixo mostra uma força de continuidade, mas também de renovação em relação à tradição literária do século XX. Por outro, os poemas de autoria feminina selecionados seguem uma tendência marcadamente engajada e de comunicação mais direta com o público-leitor. Aleixo consegue aliar política e elaboração estética de um modo singular, que também decorre, assim pensamos, de sua trajetória já madura como escritor, multiartista e pesquisador. As escritoras das coletâneas, ao menos aquelas cujos textos foram selecionados para a Antologia, são jovens, algumas nascidas no fim da década de 1980 e início da década de 1990; ou seja, estão iniciando suas carreiras ou ainda têm poucos livros publicados. Esse dado pode explicar a elaboração estética um pouco mais simples de alguns textos. Também é plausível considerar que o projeto estético delas, de fato, se filia à tendência de engajamento e expressão mais direta que vigora em algumas produções contemporâneas, marcadas, muitas vezes, pela influência das redes sociais e da dinâmica veloz do mundo *on-line*.

A penúltima questão, por estar direcionada a textos narrativos especificamente, não será discutida aqui. Já a última nos interessa:

há cacoetes formalizantes (rimas e métrica previsíveis, falas e cenários óbvios) ou a linguagem e a abordagem são mais ricas,

mais imprevisíveis, com margens amplas para a ação e a imaginação do leitor? É possível recuperar [um/o] diálogo crítico e criativo com a tradição? Que recursos inovadores e inesperados o texto agencia? Que investimento é realizado em relação à subjetividade? (Dalvi, 2020, p. 87)

Dalvi (2020) subdivide cada questão em várias outras, essa, em especial, tem vários desdobramentos, por esse motivo trouxemo-la sob forma de citação. Mais uma vez, utilizaremos o termo “equilíbrio” como elemento estruturador de nosso discurso a respeito da Antologia confeccionada. Há textos mais simples — na perspectiva de um leitor mais maduro naturalmente —, mas não os chamaríamos de “previsíveis”, nenhum deles “força” rimas, as que aparecem, de fato, contribuem para a construção rítmica do texto. A maioria aparenta ser composta por versos livres, o que constitui um desafio bem-vindo para o leitor coconstruir o ritmo do texto mentalmente ou oralmente. Os poemas de Aleixo, em especial, dão “amplas margens para a ação e a imaginação do leitor” e dialogam com a tradição ativamente, cabendo ao professor munir-se de conhecimento e habilidades analíticas para discernir como isso ocorre em cada poema. As produções poéticas de autoria feminina, por sua vez, investem bastante na subjetividade, logo, demandam do leitor que faça o mesmo, que invista nas próprias emoções, tornando-se sensível ao que é comunicado; os poemas comovem-nos se nos “movermos” junto ao eu lírico pelas linhas do texto, se também formos “inundação”.⁶⁰

Após esse périplo com Dalvi (2020), gostaríamos de reforçar o porquê de escolhermos autores contemporâneos. Optamos por esse caminho pensando realmente na proximidade de linguagem, também pela temática e relação existencial que poderia advir do encontro dos alunos com os textos. Outros fatores cruciais foram:

- 1 – O contexto experimental de nosso Itinerário, o fato de se tratar de uma pesquisa-ação de um mestrado em andamento com prazos a serem cumpridos;
- 2 – O público ao qual foi destinado: alunos dos Anos Finais do Fundamental.

Em relação a esses dois pontos, é importante salientar que o trabalho a ser investido na contextualização de poemas escritos em outros séculos e países poderia inviabilizar aquela que foi a nossa principal “aposta”: a quadrinização dos poemas, abarcando nessa expressão todo o passo a passo que consideramos necessário para

⁶⁰ Referência ao poema “Água não se encarcera”, por Fabíola Cunha.

os alunos realizarem a tradução intersemiótica de forma orientada e fundamentada. Contudo, fazemos a ressalva de que, em turmas de Ensino Médio, conviria trazer textos de outras épocas e lugares, diversificando e, portanto, agregando mais camadas de complexidade às experiências de aprendizagem literária do alunado.

Para finalizar esta etapa da discussão, compartilharemos uma imagem da parte interna da Antologia entregue aos alunos em junho de 2024:

Figura 2 – Página da antologia “A Realidade Reinventada”



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na próxima seção, discutiremos a respeito da linguagem dos quadrinhos. Nela, abordaremos a diferença entre adaptação e tradução no âmbito dessa modalidade artística.

4 QUADRINHOS E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

4.1 Uma forma artística multifacetada

Segundo o semiólogo, ensaísta e poeta, Daniele Barbieri (2017), que é um dos maiores especialistas em quadrinhos da Itália, as linguagens são ambientes, nos quais habitamos e pelos quais transitamos. E ele propõe que essas linguagens-ambiente podem ser imaginadas como ecossistemas, com características próprias e outras compartilhadas; nas suas zonas fronteiriças, seria possível jogar com as regras de mais de uma linguagem ao mesmo tempo.

Nesse sentido, o autor problematiza que, concebida como um ambiente, em vez de se limitar à condição de instrumento que as transmite, a linguagem pode participar na formação das ideias. E afirma que “não existem ideias que não tenham sido formadas no interior de uma linguagem” (Barbieri, 2017, p. 18). Isso significa que a ideia compartilhará da forma do ambiente em que estamos quando ela nasce. Assim, “*habitar* uma linguagem significa *estar dentro dela*, não poder vê-la de fora; significa poder aproveitar suas possibilidades expressivas, mas também partilhar de seus limites” (Barbieri, 2017, p. 18, grifo do autor). E ter “limites” relaciona-se diretamente ao fato de que a linguagem é também um instrumento de comunicação, logo, é coletiva e não pode ser modificada a ponto de se descaracterizar completamente — senão inviabilizaria a apreensão daquilo que se expressa a partir dela.

Há um elemento que influi em como compreendemos e interpretamos a linguagem, pois participa de sua materialização: trata-se da mídia, que pode dar forma e fixar a linguagem em um suporte físico, eletrônico ou digital, adaptando-a aos seus moldes específicos. O especialista em Estudos Interartes e Intermediais, Claus Clüver (2011), esclarece que, embora a mídia tenha substâncias e instrumentos que a conformam materialmente, isso não implica dizer que ela se restrinja a esses componentes. Clüver propõe uma concepção mais abrangente e complexa desse dispositivo cultural que abriga e transporta signos através do tempo e do espaço: além de funcionar como um canal de comunicação, a mídia cria configurações (as quais ele opta por nomear como textos) que atingem os sentidos e o intelecto humanos. Isso porque a percepção sensorial costuma envolver uma interpretação imediata, de modo

que a determinação de que mídia se trata antecede a interpretação do texto propriamente dito.

O que Barbieri (2017) denomina linguagem, compreendemos que Clüver (2011) conceitua como mídia, e o que o primeiro nomeia como ecossistema — em que linguagens-ambientes compartilham zonas limítrofes e intercambiantes —, o segundo concebe como intermidialidade. Assim, para Clüver, a música, a pintura e a dança são mídias, a partir das quais são criados textos. A título de explicação, é importante frisar que a intenção dos estudos do campo da intermidialidade é “construir o conceito de ‘mídia’, não só em relação à música, mas pelo menos a todas as práticas e produções que ainda chamamos de ‘arte’” (Clüver, 2011, p. 11).

Os quadrinhos, que nos interessam mais de perto, são considerados, nessa perspectiva, textos mixmídias, uma vez que “contêm signos complexos em mídias diferentes que não alcançariam coerência ou autossuficiência fora daquele contexto” (Clüver, 2011, p. 15). Não obstante, em se tratando da tradução intersemiótica de poemas pré-existentes para a linguagem dos quadrinhos, o texto poético escrito, se retirado do “ambiente” criado, tem autonomia de sentido; e, a depender do resultado obtido, consideramos que a tradução imagética que se faz dele pode revelar algum grau de autossuficiência em termos das interpretações que pode ensejar. Nesse caso específico, cumpridas essas hipóteses, tratar-se-iam de textos multimídias, uma vez que articulam “textos separáveis e separadamente coerentes, compostos em mídias diferentes” (Clüver, 2011, p. 15). Por outro lado, a quadrinização pode ser feita para ser lida e vista toda-ao-mesmo-tempo, conforme aprendemos com Nick Sousanis (2017). Isso significa que ela teria significados particulares dependentes desse conteúdo-forma compósito, correspondendo à definição de **texto intersemiótico** proposta por Clüver (2011): aquele que aciona dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias articulando seus elementos de modo a torná-los indivisíveis.

Uma vez que os quadrinhos são uma arte híbrida, de natureza versátil, na qual podem ser inter-relacionados conjuntos de linguagens e de mídias, criando uma semiose *sui generis* — isto é, um processo de significação singular —, concluímos que é preciso analisar cada texto (ou configuração) de forma específica, a fim de avaliar a que tipo de texto midiático corresponde na terminologia proposta. Tendo em vista a complexidade intrínseca a essa modalidade artística, buscaremos verticalizar o

conceito a partir de “dentro”, ou seja, a partir das vozes de quem produz e/ou teoriza especificamente sobre quadrinhos, em vez de olhar de “fora”, isto é, do campo de estudos da intermedialidade.

Possivelmente, a controvérsia relacionada à categorização da HQ advém desse seu caráter multifacetado. Diferentes formas de conceber e nomear os quadrinhos coexistem em permanente disputa. A pesquisadora e tradutora Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa compartilha algumas das denominações dadas a essa modalidade artística: “literatura desenhada”, “arte sequencial”, “imagens justapostas”, “nona arte”, “literatura por imagens”, dentre outras (Barbosa, 2013, p. 07). Um dos pontos conflitantes é a utilização do termo “literatura” para se referir aos quadrinhos, já que há a defesa de que são linguagens artísticas distintas. Diante desse embate, consideramos necessário compreender por que alguns teóricos e quadrinistas aproximam-nas. Para tanto, buscaremos auxílio nas contribuições de Barbosa (2013).

Nas primeiras décadas do século XIX, o escritor e artista gráfico suíço Rudolphe Töpffer, em sua *Histoire de M. Jabot*, publicada em 1833, definiu a “literatura por imagens” como a “invenção total de um acontecimento pelo qual as partes, singularmente desenhadas, colocadas uma ao lado da outra, representam um todo.” (Töpffer *apud* Barbosa, 2013, p. 8). Nessa mesma direção, a “literatura desenhada”, termo cunhado pelo quadrinista italiano Ugo Eugenio Prat — conhecido como Hugo Pratt —, é explicada como a narração de histórias por meio verbal e imagético, modos que, integrados, constituem uma nova linguagem artística (Barbosa, 2013).

O famoso quadrinista norte-americano Will Eisner vai além da perspectiva que limita os quadrinhos à narrativa, o autor apresenta-os como uma “arte sequencial”, uma forma artística e literária “que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” e cujas aplicações podem variar (Eisner, 2010, p. IX). Barbieri (2017) também busca verticalizar o conceito, faz isso mediante a analogia entre linguagens e ecossistemas, discutida no início da seção. Partindo dessa ideia-imagem, o teórico italiano discute os quadrinhos analisando os tipos de relação que estabelece com outras linguagens.

O primeiro tipo de relação que Barbieri (2017) propõe é a **inclusão**, quando uma linguagem está contida na outra. Afirmo que a linguagem dos quadrinhos está incluída na linguagem geral da narrativa e traz uma distinção que nos interessa: “Na

literatura, as formas literárias vivem uma vida autônoma, enquanto nos quadrinhos são somente o componente de um jogo mais amplo” (Barbieri, 2017, p. 177). Compreendemos que o autor se refere à literatura escrita e/ou oral da qual não participam formas expressivas da modalidade visual, como ocorre, por exemplo, no livro ilustrado. Por essa razão, ele afirma que as formas literárias seriam autossuficientes na comunicação dos sentidos do texto, pois configuram-se a partir do tensionamento da linguagem verbal. Barbieri (2017) esclarece que, ao se referir a “formas”, está, na verdade, falando de “microformas” (modos de expressão). Outra característica em comum entre as duas linguagens relaciona-se ao que o autor denomina “macroformas” (formas ou gêneros narrativos, que podem ser contados de múltiplas maneiras), tendo como exemplo as que reconhecemos como ficção científica, história de detetive, fábula etc. Em resumo, embora estabeleça uma aproximação entre literatura e quadrinhos a partir da linguagem maior de que fazem parte, a da narração, deixa claro que, para ele:

os quadrinhos não são literatura e os textos não vivem uma vida própria em seu interior. São apenas materiais de construção para edifícios que precisam de muitos outros tipos de materiais⁶¹ (Barbieri, 2017, p. 179).

O segundo tipo de relação proposta por Barbieri é a **geração**, que consiste em uma linguagem ser gerada pela outra: “Historicamente, [a linguagem do quadrinho] nasce como uma derivação de linguagens como a da ilustração, da caricatura, da literatura ilustrada” (Barbieri, 2017, p. 20). A terceira é a **convergência**, pois as linguagens podem convergir em alguns aspectos. Todavia, isso não quer dizer que uma linguagem descende de outra, mas que há entre elas uma relação de parentesco “horizontal” — por ter um “ancestral” ou “áreas expressivas” em comum.

É pertinente compartilhar também a *convergência* que o autor traça entre poesia, música e quadrinhos: segundo o autor, a harmonia e o ritmo são aspectos técnicos que estão presentes nas linguagens de temporalidade e, de forma mais perceptível, na música e na poesia. Ele explica ambos os conceitos:

⁶¹ Note-se que, ao empregar a palavra “textos”, possivelmente, Barbieri (2017) referia-se a textos escritos. No caso do nosso trabalho, ressaltamos que concebemos as imagens como textos.

A *harmonia* é a ciência de concatenar sons diversos sem produzir dissonâncias, ou de saber fazer bom uso das dissonâncias que se produzem. O *ritmo* é um conceito geral que encontramos em todos os níveis cada vez que assistimos à recorrência de elementos iguais ou similares (Barbieri, 2017, p. 169).

Nesse sentido, se há **polifonia** e **harmonia** na música, o autor demonstra tais noções aplicadas à linguagem dos quadrinhos. Se, na música, a polifonia consiste em diversas linhas musicais ou vozes soando juntas de forma harmônica, isto é, agradável; nos quadrinhos, por sua vez, pode haver mais de uma linha de relato. Barbieri traz o exemplo de uma situação em que o texto distribuído sequencialmente nos quadros é um poema, mas as imagens são cenas da narrativa que está sendo contada. *Só a posteriori*, o leitor descobre que o texto poético disposto nos quadros compõe o pensamento do protagonista. Assim, “As imagens nos contam uma história, as palavras, outra: seguimos ambas as histórias, mas o que conta é o efeito do conjunto” (Barbieri, 2017, p. 170). O pesquisador chama atenção para o fato de que imagem e texto juntos no quadrinho já implicam certa polifonia, tendo em vista que “O texto não dirá nunca exatamente as mesmas coisas que a imagem, contará sempre algo ao menos *ligeiramente* diverso” (Barbieri, 2017, pp. 171-172). Em relação à harmonia, esclarece que, no texto narrativo, podemos concebê-la como coerência diegética, que pode existir em graus distintos e cuja reconstrução pelo leitor deve ser viabilizada pelo quadrinista.

Nesse âmbito, o pesquisador cita o fenômeno da **repetição modulada**, presente na música e na poesia, que também pode ser transposto para a linguagem dos quadrinhos. É descrito por Barbieri como “Uma certa sequência de sons (ou de palavras) [que] se repete, duas ou mais vezes, seguidas ou espaçadas, sem mudanças ou com ligeiras variações” (Barbieri, 2017, p. 172). No que tange à composição poética, exemplifica-o por meio da métrica, que corresponde a um esquema rítmico compartilhado entre os versos, com pequenas variações. No âmbito dos quadrinhos, cita como exemplo a tradução do conto “O coração denunciador”, de Edgar Allan Poe, pelo quadrinista argentino Alberto Brecchia, no qual o recurso da repetição modulada é utilizado para criar e amplificar a tensão. Nessa sequência de quadros, as pequenas variações entre uma cena e outra revelando a intensificação

literatura e quadrinhos, que formam um ecossistema particular. Aproveitaremos o ensejo, para esmiuçar a ideia de “transposição criativa”⁶² entre linguagens.

4.2 Do verso e da prosa aos quadrinhos: adaptação ou tradução?

Partimos neste trabalho de uma perspectiva que recusa assumir aprioristicamente a HQ como um “facilitador” no contexto das práticas de leitura literária. Os quadrinhos, na esfera educacional, podem até ter esse *efeito* em relação à determinada obra ou tema, no entanto, é preciso ter cuidado para não os reduzir a essa condição. Tanto quem os produz quanto quem os adota para o trabalho em sala de aula devem lançar um olhar crítico e assumir uma postura ética ante essa linguagem artística e seus leitores — isto é, não os subestimar. A curadoria e os procedimentos didático-metodológicos dos docentes, nesse sentido, precisam ser qualificados. Alguns autores que podem ser uma referência acessível para os professores (das diversas disciplinas) são os especialistas brasileiros que contribuíram nas obras *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (2022b) e *História em quadrinhos e práticas educativas, volume II: os gibis estão na escola, e agora?* (2015). Ambas trazem uma introdução à linguagem da HQ e exemplos práticos de abordagem dos quadrinhos na sala de aula.

Para a discussão almejada neste trabalho, foi necessário recorrer a obras com maior aprofundamento, como a do teórico, quadrinista e educador norte-americano Nick Sousanis (2017). Sua obra, intitulada *Desaplanar*⁶³, foi elaborada utilizando a linguagem dos quadrinhos. Nela, o autor discute a respeito de como funciona o raciocínio visual e contribui indiretamente para desmistificar o estigma de que os quadrinhos são “fáceis” devido à sua visualidade. É interessante compartilhar a explicação do pesquisador referente aos modos como empregamos as modalidades visual e verbal:

⁶² Termo empregado pelo formalista russo Roman Jakobson (1959) ao discutir a prática da tradução.

⁶³ A tradução do termo “unflattening” resultou no neologismo “desaplanar” — conforme nossa interpretação — reflete o convite da obra a superar visões simplistas da realidade, em especial, da linguagem visual (incluindo os quadrinhos). O autor propõe transcender a superficialidade, o linear e o previsível, percebendo a profundidade e complexidade dos fenômenos visuais e cognitivos. Excerto disponível em: <https://spinweaveandcut.com/unflattening-excerpt/>. Acesso em: jan. 2025.

O verbal marcha de modo linear, passo a passo, uma sequência distinta de palavras “uma encadeada na outra”, como escreve Susanne Langer, “como as contas de um rosário.” O visual, por outro lado... apresenta-se todo-ao-mesmo-tempo, simultâneo, disperso, relacional [...] (Sousanis, 2017, p. 58).

Para ilustrar essa ideia, ele a realiza na prática:

Figura 4 – Excerto da obra *Desaplanar*, de Nick Sousanis



Fonte: <https://spinweaveandcut.com/unflattening-excerpt/>

Sousanis (2017) explica que não há correspondência plena entre imagem e palavra devido às diferenças estruturais existentes entre ambas: esta *costuma* ser organizada de forma linear, ramificada e hierárquica; aquela *pode* assumir uma forma rizomática, cujas interconexões impedem a identificação de um ponto de partida e de chegada. Como os quadrinhos, geralmente, contam tanto com a imagem quanto com a palavra, Sousanis (2017) caracteriza-os como uma “forma híbrida”, pois é tanto vista quanto lida. Ele convida-nos a atentar para as suas complexidades — que nos interessam para pensar o conceito de tradução logo mais:

Primeiro, seu nome — sempre tópico espinhoso. Aquele com o qual ela surgiu esconde seu potencial. Daí a busca pela respeitabilidade; o anseio por grandeza; títulos mais descritivos; cada um a destacar características especiais; de outros climas, surgiram ramificações distintas. Embora vistos como forma embrionária, é um dialeto em evolução, com cultivo constante. Sua ancestralidade é profunda. Sua história é a nossa. Um meio de lidar com a experiência antes de lhe darmos nomes. Quadrinhos, como prefiro, teriam “odor tão doce se outro nome fosse o seu”. [...] A passagem do tempo é escrita no espaço. Ao conectar os pontos, cruzando os lapsos entre fragmentos e costurando-os — daí emerge um todo que tem significado. Uma dança participativa, um ato da imaginação, no qual o leitor anima e transforma o estático em cinético... e lhe dá vida (Sousanis, 2017, p. 61).

Como a leitura é impactada por essas especificidades da linguagem dos quadrinhos, que integram um “ecossistema sequencial-simultâneo”? O artista e acadêmico norte-americano diz que se cria “um ciclo dinâmico de ler-olhar, olhar-ler... uma [modalidade] informa e enriquece a outra, para alcançar um significado que, como diz R. C. Harvey, ‘nenhuma transmite sem a outra’” (Sousanis, 2017, p. 64). Assim, ele argumenta que é possível explorar em profundidade o discurso. E isso remete a consideração de como, nos quadrinhos, “forma e expressão viram uma coisa só. [Visto que] o sentido é transmitido não apenas pelo que é retratado, mas também pela estrutura: o tamanho, forma, posição e a relação entre os componentes” (Sousanis, 2017, p. 66).

Tendo uma maior clareza da natureza da linguagem dos quadrinhos, cabe pensar como traduzir um texto literário para este campo complexo — que pode mesclar na sua visualidade justaposições e fragmentos. Costumeiramente, utiliza-se para se referir a esse processo o termo “adaptação”. A pesquisadora canadense Linda Hutcheon (2011), cuja obra *Uma teoria da adaptação* é referência neste campo de estudos, aponta que por serem “[...] revisões abertamente declaradas e extensivas de determinados textos, as adaptações são frequentemente comparadas a traduções. Assim como não há tradução literal, não pode haver uma adaptação literal” (Hutcheon, 2011, p. 39).

Diante do exposto, o primeiro ponto de destaque é que a *tradução* e a *adaptação* são coisas distintas, mas compartilham desta similitude: ambas implicam

mudanças no texto-fonte. Em se tratando de adaptação de obras literárias, em especial para os quadrinhos, o senso comum associa-a à ideia de tornar determinado texto mais acessível ou mais fácil para um dado público (geralmente, o composto por crianças e adolescentes). Por esse motivo principalmente, preferimos adotar o conceito de *tradução*.

No campo da intermedialidade, fala-se de “transposição midiática” para se referir ao processo “de transformar um texto composto em uma mídia em outra mídia de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia” (Clüver, 2011, p. 18). Segundo o teórico, a transformação midiática integra o processo de adaptação (Clüver, 2011). Todavia, considerando a perspectiva que se pretende mobilizar aqui, interessa a fala do pesquisador alemão a respeito da recriação de um texto em outro, sendo o texto-fonte de uma mídia distinta daquela na qual é elaborado o texto-alvo. Ele chama a esse processo de “transposição ou transformação intersemiótica” e o equipara ao descrito por Roman Jakobson sob o nome de “tradução intersemiótica ou *transmutação*” (Clüver, 2011, p. 19).

Clüver problematiza que a transformação intersemiótica (a qual compreendemos e vamos nos referir como tradução intersemiótica) não envolve uma substituição, como no caso da tradução interlinguística, mas uma *recriação*, em que “a função primária, para o leitor, parece ser a exploração das possibilidades e das limitações do processo, que deve resultar num reconhecimento das diferenças midiáticas mais do que das semelhanças” (Clüver, 2011, p. 19). Dessa consideração, depreende-se um certo caráter experimental no processo aludido, no sentido de que se algo novo é criado; mas isso se faz a partir de uma base dialógica e intertextual que vincula texto-fonte e texto-alvo profundamente.

É dessa perspectiva que se nutre nosso Itinerário de Experiências Literárias e, por isso, o conceito de adaptação mostra-se inadequado ou, no mínimo, insuficiente. Em relação à problemática adaptação-tradução, gostaríamos de evocar a explicação de Barbosa (2013) acerca do que está subjacente ao conceito de adaptação — e como partir dele impacta a forma como a HQ é pensada, produzida e posta em circulação:

[se] as HQs geradas forem pensadas como facilitadores, como a mera reprodução de um enredo por imagens — o que se chama, no mercado editorial, de ‘adaptação’ — certamente o

estratagema será um tiro no próprio pé da educação em qualquer patamar em que ela estiver (Barbosa, 2013, p. 8).

Concordamos com a autora quando ela afirma, referindo-se a uma propedêutica para as linguagens artísticas, que “facilitar não é um objetivo justificável” (Barbosa, 2013, p. 9). Em seguida, a autora oferece uma “ferramenta” fundamental para quem se propõe realizar a tradução intersemiótica de textos literários para a linguagem dos quadrinhos ou realizar uma curadoria qualificada de HQs para utilizar na Educação Básica, a saber: no que tange à qualidade da tradução, é preciso verificar se foram salvaguardados os “elementos da tessitura poética da obra de referência e os traços de sua vida interior, que obviamente não se restringe ao relato da história em rápidos recortes” (Barbosa, 2013, p. 9).

O preconceito contra os quadrinhos pressupõe uma falta de criticidade diante das complexidades próprias dessa forma artística e, talvez, seja resultado de uma apresentação equivocada dos quadrinhos como mais “fáceis”: apropriações “mutiladas” de outras obras, as quais “substituem” como uma forma artística inferior; portanto, descartável e dispensável. Assumir a concepção de tradução, em vez de adaptação, contribui para a elucidação dos quadrinhos como forma artística complexa, versátil e multifacetada, que possui uma “gramática” própria e que é capaz de abarcar relações metafóricas entre signos e tornar *visíveis* potenciais multicamadas. Reitera-se: “Traduzir a literatura em imagens não significa facilitar a apreensão do estético para um leitor despreparado” (Barbosa, 2013, p. 11).

Ao falar de um gênero pictórico que é produzido a partir de cenas de textos dramáticos e romances literários, Clüver (1997) traz uma discussão que consideramos pertinente para pensar a trilha da tradução intersemiótica que integrou o nosso Itinerário. Ele discute que:

[...] as ilustrações são, entre outras coisas, interpretações que necessitam elas mesmas de interpretação; mas, como quer que as leiamos, elas afetarão o modo como leremos os textos que ilustram, mesmo quando sua maneira de reescrita acaba na verdade por subverter os textos. Há críticos que tendem a considerar qualquer forma de ilustração como forma de subversão (Clüver, 1997, p. 44).

A subversão, portanto, pode ser compreendida como um ponto incontornável em se tratando da ilustração concebida não como substituição do texto verbal, mas sua recriação: uma apropriação radical do texto-fonte cujo resultado é um novo texto. Pensamos que essa consideração é aplicável à tradução intersemiótica que visa à quadrinização de poemas pré-existentes, implicando a mobilização de uma cadeia discursiva marcada pela dialogicidade e intertextualidade.

Assumimos, dessa forma, uma perspectiva que se aproxima do conceito proposto pelo poeta, tradutor e pesquisador Haroldo de Campos (2015), a “transcrição”. Embora essa proposição se aplique à tradução entre línguas diferentes, vamos aproveitá-la para pensar a tradução entre sistemas semióticos distintos. Campos (2015) fundamenta seu conceito a partir do discurso do filósofo alemão Walter Benjamin. Segundo o pesquisador brasileiro, Benjamin defende a essência da obra como chave para o processo tradutório, em contraposição ao conteúdo comunicado. De acordo com esse pensamento, a essência (ou espírito da obra) é o elemento central a ser transposto para a língua de chegada, ainda que haja alterações no plano superficial do conteúdo. Considera-se, assim, que uma transposição literal pode ser inexata a ponto de afastar o leitor do espírito da obra original, logo, uma aproximação inventiva de seu “resíduo não comunicável” seria mais desejável. O pensador alemão define a má tradução como “uma transmissão inexata de um conteúdo inessencial” (Benjamin *apud* Campos, 2015, p. 112).

É preciso levar em consideração que o processo tradutório pode ser uma maneira de enriquecer o léxico ou até mesmo a “forma de dizer” de uma língua — no nosso caso, de uma forma artística híbrida, que se constitui a partir de mais de uma linguagem. No caso da transposição criativa da literatura para os quadrinhos, acreditamos que conviria alargar o último com o que o primeiro pode oferecer. A esse respeito, Barbosa (2013) ensina:

[...] tanto a HQ amplia a compreensão do texto literário (como instrumento de crítica estética) como o texto literário fornece para a HQ um manancial abundante de novas formas de expressão, de novas formas de conteúdo, de desenhos sintáticos inesperados, encadeamentos frásicos intrincados e ao mesmo tempo fascinantes por causa de coreografias sintáticas estimuladoras (Barbosa, 2013, p. 12).

Esclarecido o posicionamento a respeito do binômio adaptação-tradução, convém reforçar a perspectiva de tradução assumida aqui. Para isso, evocamos o escritor e artista espanhol Julio Plaza, que enxerga na tradução intersemiótica uma maneira de tecer diálogos profícuos e profundos com a tradição, ele define a tradução como:

[uma] prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito dos sentidos, como transcrição de formas na historicidade (Plaza, 2013, p. 14).

No âmbito deste trabalho, compreendemos que a tradução intersemiótica realizada pelos alunos os alça a condição de criar agenciamentos poéticos, na medida em que atualizam os sentidos do texto dialogicamente. A metacriação, fundada a partir do componente intertextual que vincula a produção de leitura literária e o texto-fonte, parece-nos um caminho frutuoso, uma prática que emancipa o aluno da condição de leitor passivo.

Na próxima seção, discutiremos de forma propositiva e problematizadora a viabilidade (ou não) de transpor didaticamente a metodologia proposta na obra “Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução” (Guerini; Barbosa *et al*, 2013). Recomendamos esse livro a todos os interessados em desenvolver o trabalho de tradução intersemiótica de textos literários para os quadrinhos, pois nos convida à superação de uma visão simplificadora e preconceituosa dessa linguagem artística híbrida. Trata-se de uma proposta teórico-metodológica elaborada por tradutores e quadrinistas, responsáveis por traduzir para os quadrinhos — com profundo compromisso ético e estético — obras clássicas, como *A divina comédia*, de Dante Alighieri, e *Ilíada*, de Homero.

4.3 Educação literária e didática da poesia a partir da tradução intersemiótica de poemas

As pesquisadoras Andreia Guerini e Teresa Virgínia Ribeiro Barbosa (2013) afirmam que “traduzir o texto literário em português para as HQs significa [...] nada mais, nada menos que ensinar a ler e interpretar literatura” (Guerini; Barbosa, 2017, p. 109). Essa ideia é fundamental para legitimar o cerne de nossa proposta didática, pois defendemos a quadrinização de poemas como forma produtiva de educação literária e poética. Levamos em consideração que os alunos dos Anos Finais do Fundamental, já familiarizados com as HQs, podem encontrar, nelas, um meio de se apropriar criativamente do poético, do qual já terão se aproximado afetiva e intelectualmente a partir de outros dispositivos didáticos em etapas prévias.

Guerini e Barbosa (2017), para discorrer a respeito da funcionalidade das imagens na formação da psique — entendida em sua dupla acepção, de mente e alma —, remontam aos ensinamentos dos filósofos gregos Platão e Aristóteles. As pesquisadoras discutem que, na obra *A república* e no diálogo *Sofista*, Platão associa a *techne* a um saber fazer, tornar os objetos possíveis por meio da “fabricação de imagens” que, hoje, nomeamos como arte e cujo escopo é a metáfora. Acerca da metáfora, evocam Aristóteles, que aponta nesse recurso da linguagem um meio pelo qual o aprendiz é posto na condição de reconhecer a semelhança entre elementos distintos, desenvolvendo sua capacidade de compreensão. Assim, o ensino por meio visual, que não implica obviedade, é capaz de suscitar um estranhamento-prazer devido ao elemento surpresa que as metáforas podem instilar no discurso. A partir dessa exposição, defendem que “o ensino por metáforas é sempre mais atraente” (Guerini; Barbosa, 2013, p. 14).

Como ensina Candido (1996), a metáfora nasce por meio de uma transferência de sentido e, dela, derivam outras estratégias linguístico-discursivas de natureza retórica (e.g. metonímia, sinédoque, hipérbole etc.), que realizam essa função de modo diverso, variando conforme o grau e tipo de transferência realizada. Guerini e Barbosa (2013) chamam atenção para o fato de que Aristóteles concebe a função da metáfora como a disposição do objeto ante os olhos, o que embasa a perspectiva tradutória discutida na obra *Pescando imagens com rede textual: hq como tradução*

(2013). Isso se dá na compreensão de que a poesia se faz por imagens⁶⁴ e de que, nessa dimensão — a poética — talvez aconteça a máxima aproximação entre literatura e quadrinhos:

[...] talvez, as diferenças e semelhanças entre a literatura e a HQ se desfaçam — de forma virtual — na poesia, lugar onde se pode acolher (escolher e colher) imagens concomitantemente visíveis e ausentes. Essas imagens, nascidas do som, dos esquemas sintáticos e das letras escritas que se tornam volantes, arredias, impressionantes e fugitivas, essas imagens são também (e felizmente) suscetíveis de captura, concretização e materialização visíveis (Guerini; Barbosa, 2013, p. 15).

“Fisgar imagens com a rede textual” consiste, portanto, em entrecruzar os papéis de tradutor e de estudioso de retórica, com o fito de identificar as figuras discursivas (de linguagem e de pensamento) que se entrecem no texto literário formando-o e trasladá-las para a visualidade rizomática própria dos quadrinhos. Eis a chave para a transferência de sentido entre literatura e HQ e o que se propõe na metodologia que ora se descortina: o estudo da retórica como meio de acesso e materialização visual das imagens poéticas inscritas na obra. Por isso, os quadrinhos também podem ser compreendidos como uma forma literária (híbrida), pois existe a possibilidade de recuperar e reproduzir o “modo-de-querer-dizer”⁶⁵ do artista, que implica diferenciar “na fala poética o *que* se quis dizer e *como* se quis dizer” (Guerini; Barbosa, 2013, p. 16).

A transposição didática desse exercício tradutório em sala de aula é, naturalmente, um desafio. A tarefa intelectual de identificar as imagens no jogo lexical, frásico e sintático urdido por poetas ou ficcionistas pressupõe um professor disposto a empreendê-la junto com os alunos. Acompanhando os jovens “pescadores”, auxiliá-los-ia a se familiarizarem com as imagens fisgadas gradativamente. De forma prática,

⁶⁴ “[...] a linguagem da poesia seria justamente a linguagem imagética” (Lessing *apud* Guerini; Barbosa, 2013, p. 15)

⁶⁵ Em relação a essa ideia e procedimento, a equipe da obra *Pescando imagens com a rede textual: hq como tradução* (2013) fundamentou-se em Walter Benjamin, teórico alemão que se debruçou sobre o problema da tradução. Caso haja desejo de aprofundamento, segue a referência apresentada por Guerini e Barbosa (2013): BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. In: BRANCO, L. C. (org.). **Cadernos Viva Voz**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008, p. 29; p. 56; p. 69 e p. 88.

é necessário ao docente tentar entender “aquilo que se realizou imagética e poeticamente no texto de partida”, a fim de “didatizar” tal conhecimento, instruindo os alunos acerca das figuras identificadas e, ato contínuo, auxiliando-os no exercício de concretizar uma aproximação imagética dos constructos textuais “fisgados” na sua tradução intersemiótica autoral. Esse é, pensamos, o farol, que pode ser utópico em várias realidades enfrentadas por professores na diversidade desafiante de que o Brasil se constitui e por meio da qual se conforma como nação. Reconhecemos que é um trabalho de longo prazo e os professores vão se formando no processo a cada tentativa de se aproximar desse ideal (incluímo-nos humildemente nesta posição: de quem ensaia para um porvir exitoso, “esperançamos”⁶⁶ a cada aula).

Consideramos que a tradução de um poema se aproxima da criação de uma espécie de “duplo”, cuja identidade é marcada pela diferença de que não contém em si sua própria origem. Dessa forma, será uma criação única, que entendemos como transcrição. E é preciso frisar que, por nos inserirmos num contexto pedagógico, a intenção maior na reconfiguração⁶⁷ de poemas para a linguagem dos quadrinhos é o exercício tradutório, no que ele pode proporcionar de verticalização na leitura do texto literário e em termos de vivência estética.

Na oficina dedicada à leitura de quadrinhos, buscou-se conscientizar os estudantes quanto ao que já foi problematizado anteriormente: “[...] a norma é nunca narrar conteúdos de forma reduzida e ilustrada para facilitar a tarefa do receptor, pois isso é ofendê-lo em sua inteligência” (Guerini; Barbosa, 2013, p. 17). Mesmo que eles não consigam ir muito além desse degrau no seu exercício tradutório, isto é, ilustrar o conteúdo comunicado verbalmente de forma literal, pensamos que o professor deve cultivar a intenção de contribuir para que sejam leitores críticos dessa linguagem

⁶⁶ O neologismo “esperançar” é atribuído a Paulo Freire, significa, em interpretação livre, uma esperança que age. Compreendemos que a esperança, metonimicamente, representa a própria pessoa que, imbuída dela, caminha pelo mundo como a figura do *bodisatva* no budismo. O *bodisatva* atinge a iluminação, mas opta por permanecer entre os que sofrem, a fim de auxiliá-los a se libertarem do sofrimento. O orientador deste trabalho, num encontro do GPEL, para o estudo coletivo da obra *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação* (2023), da pesquisadora argentina Cecília Bajour, disse-nos algo que elucida poeticamente esse conceito – reproduzido livremente de memória [a essência que foi colhida]: digo para os meus estudantes de Estágio, que compartilham seus problemas e desânimos nos encontros da disciplina, “sua próxima aula será a melhor e, depois, a aula seguinte, e todas as que ainda dará”.

⁶⁷ “Reconfiguração” é o termo adotado por Guerini e Barbosa (2013) para representar a sua ideia de tradução, o qual associam ao conceito de “transcrição”, proposto por Haroldo de Campos (2015), e de “transposição criativa”, cunhado por Roman Jakobson (1959).

artística e possam, aos poucos, aprender a avaliar se quem fez uma tradução de literatura para HQ se aproximou ou se afastou dessa “norma”.

Acreditamos, endossando Guerini e Barbosa (2013) — as quais, por sua vez, “bebem” em Octavio Paz⁶⁸ —, que

todos nascemos capacitados para traduzir, pois ‘aprender a falar é aprender a traduzir’ e, além disso, porque ‘a própria linguagem em sua essência já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase’ (Guerini; Barbosa, 2013, p. 18).

O outro suporte teórico-metodológico que viabilizou a proposta interventiva junto aos alunos do 9º ano foi estruturado a partir de procedimentos compartilhados pelos teóricos da Leitura Subjetiva, discutidos anteriormente. Assim será porque consideramos que muito da criação artística se dá no domínio da intuição (ou inspiração). Desse modo, ler atentando para as emoções, lembranças e sensações que surgem, destacando as passagens que, de algum modo, “saltam aos olhos [da mente e do coração]”⁶⁹, e registrando as impressões e associações com outros textos e vivências (durante a leitura e/ou após a sua realização), são atitudes leitoras que despertam a sensibilidade criadora, “acordando” imagens interiores. Nessa direção, buscamos, nas oficinas de leitura:

[...] incitar a sensibilidade do ouvinte-leitor-aprendiz para a percepção do texto literário com a sensibilidade necessária e pertinente para auferir dele sabor e prazer por meio do despertar de imagens interiores (Guerini; Barbosa, 2013, p. 20).

A partir do próximo capítulo, compartilharemos as experiências literárias dos alunos da turma participante. Mediante essa partilha, poderemos apresentar situações nas quais as “imagens interiores” de parte do alunado irromperam. Uma autora que trilhará conosco o caminho de desvendamento que principia a seguir é Cecília Bajour

⁶⁸ Paz, O. **Tradução, literatura e literalidade**. Belo horizonte: FALE/UFMG, 2009 (pp. 9 e 13-15, respectivamente). Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/traducao2ed-site.pdf. Acesso em: mar. 2025.

⁶⁹ Guerini e Barbosa (2013, p. 20).

(2023), cuja sensibilidade nos auxiliou a entender os acontecimentos vivenciados junto aos estudantes, entendendo que “Transitar pelo desconforto é sinal de que o ideal dá lugar ao *possível*” (Bajour, 2023, p. 171, grifo nosso).

5 UMA COMUNIDADE LEITORA EM FORMAÇÃO

5.1 A porosidade afetiva do fazer docente⁷⁰

Olhar com outros olhos é a condição do imaginário. O estranhamento implica o desvio do habitual, a libertação intencional do aprisionamento em ideias usuais (Bajour, 2023, p. 37).

Há uma singularidade no fazer docente que, muitas vezes, passa despercebida em reflexões de natureza acadêmica: as afetividades que emergem no transcurso da convivência com as crianças e/ou adolescentes. Desde os alunos silentes e introspectivos, passando por aqueles que são observadores e interagem com moderação, até chegar aos que reivindicam a cada instante atenção para si e perturbam o tempo-espço do acontecimento-aula, todos eles são capazes de despertar emoções profundas no professor. Os alunos, inadvertidamente, fazem o professor, já só, em casa, derramar algumas lágrimas. Elas tanto podem ser de frustração quanto de contentamento, o ponto crucial é que revelam a porosidade do fazer docente, o humano que habita o professor torna-se dolorosamente palpável.

Nesse sentido, o dispositivo do diário de bordo não foi apenas um instrumento de pesquisa complementar, mas tornou-se uma prática de autocuidado à medida em que foi possível estabelecer pontes de diálogo entre o professor e o humano que nele habita. A escrita, que foi tanto reflexiva quanto afetiva, às vezes, foi alternada com a gravação em áudio dos apontamentos do dia — estratégia de que se lançou mão quando o corpo e a mente estavam exaustos. Houve dias em que não foi feito o registro, simplesmente os acontecimentos ficaram tumultuados na mente, acompanhando o movimento das vozes dos alunos quando estão agitados demais para se concentrarem na aula.

Buscar o equilíbrio no desconforto é lidar com a realidade de que tudo que se planejou precisará se coadunar à mutabilidade das circunstâncias e das pessoas que

⁷⁰ Neste capítulo, em especial na primeira seção, o uso da 1ª pessoa do singular justifica-se devido à natureza do dispositivo que subsidiou a escrita, a saber: o diário de bordo.

nelas se inscrevem. Não escapa desse *ouroboros* pedagógico o próprio professor, que persegue a melhor versão de si mesmo a cada aula, diante de sua turma. Pode-se considerar os alunos como uma plateia (atenta ou incômoda). No entanto, há mais possibilidades: enxergando-os poeticamente, o professor pode dar nascimento a companheiros de jornada – aqueles com quem se reparte o pão.⁷¹

A respeito da imprevisibilidade que se impõe e interrompe os passos planejados, convém ler atentamente as palavras de Bajour (2023, p. 152):

Os planos que supõem de antemão a previsão e o controle de tudo ou quase tudo o que poderia ou deveria acontecer acabam algemando tanto os leitores e as leituras quanto os próprios mediadores que, desse modo, ficam sozinhos com um roteiro automatizado que sentem ter se tornado ruído, um obturador da escuta daquilo que realmente está acontecendo. Muitas dessas previsões, ao não levar em conta a singularidade dos encontros entre os leitores e os textos junto com os achados e imprevistos que surgem graças à socialização das leituras, também podem acabar derivando para a rotina ou a burocratização das atividades. Tais previsões mecânicas geralmente pressupõem conhecimento de fora (na terceira pessoa) e não de dentro (na primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural, o eu e o nós).

Consideramos essencial essa ideia de o professor renunciar à palavra e ouvir os estudantes, partilhando do “pão” poético a partir das palavras deles. Sabendo, no entanto, acolher os silêncios que se interponham entre uma fala e outra. As trocas intersubjetivas podem se dar a partir de uma “dialética de vozes e silêncios”, pois “Assim como a escuta pode perceber cada voz como única [...], também pode afinar a percepção para receber os silêncios como manifestações singulares” (Bajour, 2023, p. 85).

Esse “prólogo” foi para dizer que o planejamento inicialmente feito foi alterado ao longo da intervenção, partes foram suprimidas, outras — não previstas —, adicionadas. Nesta seção, compartilharemos alguns trechos do diário de bordo, de forma integrada ao texto da dissertação. Antes, será brevemente apresentada a

⁷¹ “[...] [do] latim vulgar *compania, formado de cum `com` + panis `pão`”. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-companheiro/33460>. Acesso em: set. 2024.

realidade cotidiana da escola e da turma do 9º ano. Depois, será feito um relato curto do início da intervenção.

A Escola de Referência em Ensino Fundamental Governador Carlos de Lima Cavalcanti passou a ser em tempo integral em 2024, iniciando com as turmas de 6º ano. Houve uma transição de gestão demorada e, concomitantemente, um início de reforma na escola. A biblioteca, espaço essencial na formação leitora do alunado, foi aberta para os alunos do turno da tarde no segundo semestre de 2023 (momento em que fui lotada nesta escola) por iniciativa minha, pois a profissional responsável estava de licença. Em 2024, a licença da bibliotecária se encerrou e, devido à transformação da escola em EREF, chegou outra profissional, cujo cargo é de coordenadora da biblioteca. Ambas são pessoas engajadas e dispostas a tornar o espaço vivo. Todavia, a biblioteca foi fechada devido à reforma, iniciada em meados de abril de 2024 e com previsão de ser encerrada apenas em dezembro do referido ano.⁷²

Esse esclarecimento é importante, uma vez que esta proposta interventiva se dá no âmbito da educação literária e poética, o que, naturalmente, sugere o uso desse importante equipamento cultural. O que foi feito para remediar a situação? Comprei livros ligados à proposta da pesquisa e os fiz circular entre os alunos da turma, emprestando-os ou até apresentando os alunos com eles. Adiante, serão compartilhados os títulos e como transcorreu a dinâmica dos empréstimos. Considero que foi uma decisão feliz, embora onerosa. Conforme se verá depois, a turma, de modo geral, não tem um perfil leitor amadurecido, e, surpreendentemente, alguns dos alunos que informaram não gostar de ler textos literários e frequentar a biblioteca pegaram livros emprestados durante o Itinerário.

A turma participante é considerada uma das mais “difíceis” da escola devido à indisciplina. Numa reunião pedagógica do mês de setembro, foi dito algo por um membro da nova gestão a respeito da turma que chamou a minha atenção: “[...] é uma turma estranha à rotina escolar, eles estranham a rotina de uma escola e isso causou estranhamento em mim.” Fui professora deles no segundo semestre de 2023, e, já atenta ao trabalho a ser realizado posteriormente, levei livros de poesia para a sala de aula, ouvimos canções, criamos *fanzines*, foram declamados poemas durante as

⁷² A reforma foi encerrada no mês de dezembro de 2024. No entanto, o ano letivo de 2025 iniciou ainda com a biblioteca fechada, pois as coordenadoras do espaço solicitaram um tempo para organizar o acervo e limpar todos os livros.

aulas etc. Notei desde logo: o barulho, o comportamento inadequado⁷³, a forma desrespeitosa de se dirigir aos colegas e aos professores, dentre outros problemas e situações vivenciados. Ao mesmo tempo, trata-se de uma turma capaz de mobilizar afetos profundos⁷⁴. Quando você passa a se importar verdadeiramente com seu aluno, a relação muda, torna-se compassiva.

Em relação ao início da Intervenção, é preciso dizer que foi problemática. A primeira tentativa de reunião com os pais/responsáveis pelos alunos, prevista para ocorrer entre os dias 06 e 08 de Maio de 2024, foi frustrada. Embora tenha avisado em Abril a respeito da necessidade de marcar uma reunião com as famílias dos alunos da turma e informado que participaria do III Encontro Nacional de Letras no Litoral Norte da Paraíba (III ELLIN) no dia 08, a reunião de pais e mestres (com todas as turmas) foi marcada justamente no dia da minha ausência. Reitero que houve uma transição de gestão no primeiro semestre desse ano, então, a época do início da Intervenção coincidiu com a chegada de novas pessoas – e com a convivência entre os antigos e os recém-chegados –, as quais foram sendo colocadas a par de tudo aos poucos. Assim, é compreensível o desencontro de informações.

A segunda oportunidade de encontro foi agendada para o dia 15 de Maio, a pauta foi determinada a partir das necessidades de um membro da gestão antiga: “assuntos de interesse dos alunos”. Fui informada que poderia aproveitar para apresentar o projeto aos familiares dos alunos da turma. O dia 15, uma quarta-feira, chegou, mas foram canceladas as aulas do dia, assim como a reunião, devido à falta de água na escola e problemas identificados na cisterna.⁷⁵ Assim, foi remarcada para

⁷³ Cheguei a surpreender o aluno vendo material pornográfico no celular durante a minha aula.

⁷⁴ Em 2023, houve uma situação de conflito desencadeada por assédios de natureza sexual cometidos por um aluno novato (que depois se descobriu ter deficiência intelectual e sofrer transtornos emocionais). Ao perceber a reação violenta da turma ao aluno, interrompi a aula de Arte e iniciamos uma roda de conversa, durante a qual algumas alunas revelaram ter sofrido assédio ou abuso sexual por parte de membros da própria família. Nenhum curso de licenciatura prepara o professor para mediar uma situação como essa. Se não houver afeto e compaixão envolvidos, talvez não seja possível assumir o papel de mediador diante de um conflito iminente. E considero que isso tem a ver com educar a sensibilidade dos alunos — ouvir o agressor, em vez de linchá-lo, dar-lhe a chance de se redimir e entender que, neste caso, era um adolescente recém-chegado na escola. Agir poeticamente em sala de aula envolve se permitir ser tocado pelas vidas que a tornam um ambiente tão denso e transformador.

⁷⁵ Consideramos relevante trazer tais informações, pois, talvez tenhamos como leitores pessoas que desconhecem a realidade de uma escola pública. Talvez tais dados possam dar uma ideia geral de como o dia a dia escolar nessa rede pode ser afetado por questões que não são necessariamente pedagógicas.

a quarta-feira seguinte, dia 22, às 16h30. A reunião, enfim, ocorreu e, de uma turma de mais de 20 alunos, apenas 6 familiares compareceram e apenas 3 deixaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. A ausência das famílias do alunado do turno vespertino foi recorrente em 2024, em especial dos familiares dos alunos da turma participante.

As aulas de Português do 9º ano caem, em sua maioria, ou no último ou no penúltimo horário do dia, o que é bastante prejudicial — às vezes, a ausência de algum docente por motivo de saúde ou outros imprevistos resulta na liberação dos alunos no horário do intervalo, às 16h, isto é, antes das aulas de Português. De modo que a primeira aula com o 9º ano, após a reunião com os familiares, foi na segunda-feira, dia 27 de Maio. Todas essas situações contribuíram para o atraso de um mês na execução do cronograma, pois o Itinerário foi intercalado pelas festividades juninas e pelo recesso escolar. Assim, houve um intervalo prolongado entre a realização do Círculo de Leitura, no fim de Junho, e a sistematização das experiências com o gênero poema, na última semana de Julho. Ao menos, durante esse tempo longe da escola, os alunos ficaram com a Antologia de poemas e o Diário de Sensações; eles importantes entre eles e as experiências literárias do mês de Junho.

No dia 27 de Maio de 2024, ocorreu o primeiro encontro oficial conforme o planejamento proposto. Nessa ocasião, apresentei o projeto aos alunos presentes por meio de uma apresentação de *slides*. Segue um registro visual desse momento:

Fotografia 1 – Intervenção (I)



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2025).

Nessa oportunidade, reli e expliquei novamente os documentos de autorização, instruindo os alunos cujos pais/responsáveis estavam ausentes na primeira reunião a repassarem as explicações dadas a eles e colocando-me à disposição para tirar dúvidas pelo celular, *WhatsApp*, e-mail e/ou presencialmente. No encontro seguinte, dia 28 de Maio, boa parte dos alunos entregou os termos assinados e foram distribuídos os questionários diagnósticos, cujos resultados serão compartilhados na próxima seção.

5.2 Os perfis de leitor na turma participante: roda de conversa e questionários diagnósticos

A roda de conversa é um procedimento didático que favorece a escuta e a formação de um senso comunitário, haja vista que, nessa prática, há — pressupõe-se que haja — uma horizontalidade na forma como se organizam as relações entre os participantes. Ao optar por um dispositivo cujo propósito é a formação de uma rede intersubjetiva a partir das várias leituras *singulares* realizadas pelos participantes, “é

preciso estar atento às formas particulares pelas quais os leitores entram nos textos e geram diversos tipos de sociabilidade com outros leitores” (Bajour, 2023, p. 37). Apesar de ser um observador, além de mediador, o professor, ao ficar lado a lado com os seus alunos na roda de partilhas, demonstrando uma disposição de abertura ao que vem do Outro, inspira mutualidade. Cecília Bajour (2023) explica o dispositivo da *escuta* de um modo que nos inspirou e norteou:

Se pensarmos em uma visão de escuta em consonância com as reflexões de Mikhail Bakhtin, escutar pressuporia não se fundir ou se confundir com o outro, mas o diálogo de duas culturas que ‘não se fundem nem se misturam, porém cada uma conserva sua unidade e integridade aberta, mas as duas se enriquecem mutuamente’. [...] A partir dessa visão dialógica de escuta, poderíamos afirmar que ela é fundamentalmente um elo entre duas consciências que se reconhecem. Sobretudo, o que importa nessa relação é a forma como quem escuta atende às circunstâncias únicas e particulares em que uma voz, a voz escutada, tem lugar (Bajour, 2023, p. 44).

Optamos, a partir desse referencial, por conhecer melhor os estudantes a partir de suas preferências em termos de leitura/escuta/vivência artístico-literária. Num primeiro momento, foi indagado a respeito de suas leituras e as letras de música foram citadas por alguns alunos. Como a maioria dos alunos ficou silente, apenas ouvindo os poucos que se pronunciaram, citando um ou outro livro lido (ficção infantojuvenil de modo geral), também mencionando a leitura de *fanfics* no aplicativo *Wattpad*, consideramos interessante não insistir com os demais em relação à leitura literária especificamente e propusemos ouvir canções sugeridas por eles.⁷⁶ Ouvimos, durante a própria roda de conversa, três canções⁷⁷, a saber: “Girassol”, do cantor e compositor Ivyson (Álbum: MixTape Poemas para Quem Chora); “Carta Aberta”, do cantor e compositor MC Cabelinho; “Pangeia”, por Fabio Brazza, com participação de Atentado Napalm.

⁷⁶ Essa foi uma estratégia para os deixar mais à vontade e ver se mais alunos participavam da conversa, também foi uma consequência natural da preferência explicitada por boa parte dos que estavam presentes.

⁷⁷ “Girassol”, Ivyson. Disponível em: <https://youtu.be/v9jJGXgxNP4>. Acesso em: jan. 2025;
“Carta aberta”, Mc Cabelinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MYZnSUmdgRE>. Acesso em: jan. 2025;
“Pangeia”, Fabio Brazza com part. de Atentado Napalm. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dkPDz63RvNU>. Acesso em: jan. 2025.

Tendo em vista o que fala Bajour (2023) acerca da importância de narrar as “microdecisões” nas “sequências de fazer”, vamos compartilhar mais detalhadamente uma das vivências que emergiram da roda de conversa. Referimo-nos à escuta da canção “Girassol”, do artista Ivysom. Tal escolha deve-se ao fato de que foi a canção que mais gerou comentários entre os participantes.

Após a ouvirmos, os alunos comentaram acerca de suas impressões: citaram a temática amorosa e o sofrimento sentido pelo eu lírico da canção. Depois, foi feita uma intervenção para que pensassem e se expressassem a respeito de semelhanças e diferenças existentes entre os gêneros canção e poema. Apontaram que a canção tem “música”, em contraposição ao poema; então, foi destacado que o poema pode ter uma musicalidade. Aproveitando o ensejo, indagou-se o que, na letra da canção, também poderia criar uma musicalidade: um aluno destacou o ritmo, outro, as rimas e os sons que se repetem. Foi solicitado que mostrassem isso na letra projetada na parede por meio de *datashow*. A partir do fragmento que eles selecionaram da canção, foi retomada a troca de impressões sobre os sentimentos do eu lírico em relação à pessoa amada e sua vontade de esquecê-la.

Tendo em vista o trabalho posterior a ser realizado com as figuras de linguagem e a possibilidade de sua representação por imagens, foi feita uma nova intervenção: solicitou-se que comentassem a respeito da capa do álbum da “Mixtape”, na qual há uma metáfora visual mesclada a uma “protonarrativa” — detalhe relevante considerando os poemas da Antologia nos quais também há uma narrativa “embrionária”. Segue a imagem para apreciação:

Figura 5 – Capa do álbum “MiXtape Poemas para Quem Chora”



Fonte: <https://www.lettras.com/ivyson/discografia/>

A respeito da capa do álbum, destacaram que se conta uma história por meio das imagens (que se amalgamam) e foi questionado o que o girassol poderia representar. A estudante que chamaremos de Raquel respondeu: “amor”. Ao ser estimulada a desenvolver seu comentário, refletiu em voz alta, falou que inicialmente esse amor estava fazendo bem, depois, causou dor e deixou marcas. Os alunos revelaram sua identificação com o tema abordado pela letra.

A canção “Carta aberta”, cujo videoclipe foi exibido durante a roda de conversa, foi sugerida pelo aluno que nomearemos André. Acreditamos importante mencionar que ele escreveu um poema ao longo do itinerário estabeleceu um diálogo com as letras de *rap* e com a realidade da periferia retratada no videoclipe da canção “Carta aberta”. Diante disso, sentimos a necessidade de alterar o plano de aula e abrir uma exceção em relação à proposta de quadrinização como foi inicialmente projetada: André recebeu autorização para quadrinizar o seu poema autoral, em vez de escolher um da antologia *A Realidade Reinventada*.

A canção “Pangeia” foi uma surpresa, pois a letra é repleta de referências a outros textos e discursos, seguem alguns exemplos: *Odisseia*, de Homero; o mito de Medeia; as ideias pacifistas de Bob Marley; *Metamorfose*, de Kafka; a teoria da evolução das espécies de Darwin; as ideias de Rousseau; a obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes etc. Compreendemos que, num plano geral, a canção faz uma crítica aos rumos tomados pela humanidade ao longo da história, chegando até os dias atuais, abordando temas como a desigualdade social, o consumismo, o ecocídio, o uso

excessivo de *smartphones*, a beligerância entre nações, o conflito entre Israel e Palestina, dentre outros. Durante a roda de conversa não destacamos esses pontos, por conta da finalidade precípua: escutar os alunos. Não obstante, a referência ficará guardada para trabalhar futuramente nesta ou noutras turmas.

Ainda a respeito do gênero poema, uma aluna novata na turma (a quem chamarei de Vitória) revelou que escrevia. Ao ser convidada a compartilhar seus textos, leu um de seus poemas para os colegas no encontro posterior à roda de conversa, suscitando comentários apreciativos entre eles a respeito do dito e do não dito, pois o verso final do poema modifica o sentido dos anteriores.

Conforme demonstrado acima, a roda de conversa foi importante para ouvir e conhecer melhor os alunos a respeito de seus gostos pessoais, também para sondar alguns conhecimentos prévios diretamente relacionados a conteúdos contemplados no “roteiro” do Itinerário de Experiências Literárias. Apesar disso, é preciso dizer que os questionários foram fundamentais para conhecer mais a fundo os hábitos de leitura da turma. Tanto a roda de conversa diagnóstica quanto o questionário, ambos voltados para traçar o perfil leitor da turma, são instrumentos que merecem ser incorporados à prática rotineira dos professores de Português.

Nesses encontros iniciais foram entregues os diários de leituras, os quais denominamos Diários de Sensações, inspirando-nos na prática exitosa do Prof. Dr. Jonas Jefferson de Souza Leite, professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. O referido professor ministrou as aulas da disciplina “Teoria da Poesia” no semestre letivo 2023.2 e propôs que os encontros se realizassem a partir de experiências literárias mescladas a discussões de textos teóricos. Ele lançou um convite *dadivoso* aos alunos: a aquisição de um caderninho, a ser preenchido *livremente* (eis a dádiva), isto é, com nossas sensações, poemas lidos nos encontros ou em casa, textos autorais ou o que a imaginação de cada um desejasse (no meu há desenhos, além de algumas citações de textos teóricos e poemas transcritos). Os encontros da disciplina foram poéticos por si sós, todas as aulas contaram com a leitura/escuta de poemas e com a partilha de impressões literárias. Essa didática da poesia aplicada ao Ensino Superior foi inspiradora e proporcionou aprendizagens diversas a respeito de como a literatura pode assumir a centralidade do acontecimento-aula.

Retornando à nossa pesquisa-ação, os diários dos alunos da turma participante foram dados como presentes. Eles customizaram durante o horário de aula e foram orientados a preencherem *livremente* a partir das vivências em sala, mas sem ficarem restritos a elas, podendo transcrever letras de música, escrever poemas autorais, fazer desenhos etc. Segue abaixo um registro visual desse momento:

Fotografia 2 – Intervenção



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2025).

A partir daqui, compartilharemos os resultados do questionário diagnóstico. Alguns serão expostos como texto corrido, outros, em forma de gráfico. A finalidade é apresentar o perfil-leitor da turma. Vinte estudantes estavam presentes no dia em que foi aplicado.

A primeira questão do questionário diagnóstico é: “Considerando o seu dia a dia, você lê com mais frequência textos:”. Foram dadas duas opções de resposta: “manuscritos ou impressos” e “digitais”. Dos 20 alunos que responderam, 19 marcaram “digitais” e um marcou ambas as alternativas. Fato que não chega a ser surpreendente, uma vez que é sintomático do tipo de relação que a geração atual tem com a leitura – a qual ocorre majoritariamente *on-line*. As respostas da próxima questão corroboram essa percepção da prevalência do digital em detrimento do analógico no que tange ao perfil-leitor da turma.

Os resultados da segunda questão foram organizados em forma de gráfico devido à diversidade de opções oferecidas como resposta, também por terem sido avisados que poderiam marcar mais de uma. Segue abaixo:

Gráfico 1 – Questionário diagnóstico (questão 02)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Ante a terceira questão, “Em relação à literatura, você costuma ler mais:”, curiosamente, alguns estudantes que não haviam marcado opções ligadas à leitura literária na pergunta anterior revelaram ter uma preferência a esse respeito. Conforme se vê no gráfico abaixo, os quadrinhos foram o gênero mais votado. Já o poema, junto com o conto, miniconto e microconto, além dos gêneros extras que foram adicionados à lista pelos próprios alunos, receberam menos votos. Apesar da amostra ser diminuta, ela corrobora os dados trazidos por Pinheiro (2018) acerca do gênero poema ser preterido frente aos demais. Também confirma a adesão do público adolescente ao gênero HQ, tornando-o uma estratégia válida na busca por aproximar os estudantes de outros gêneros do campo artístico-literário, em especial, do poema. Segue o gráfico para apreciação:

Gráfico 2 – Questionário diagnóstico (questão 03)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

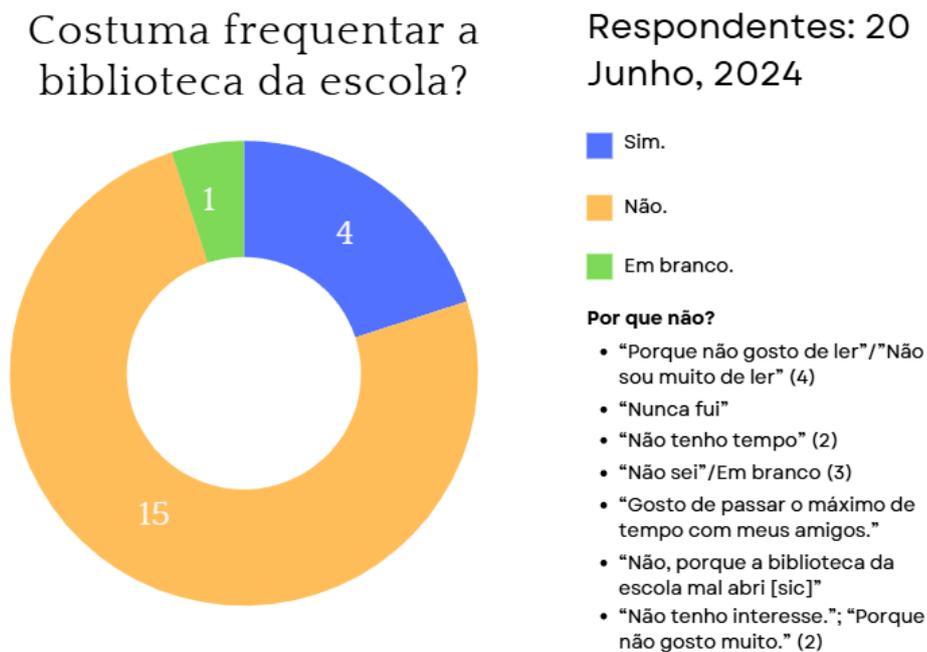
A questão quatro trata da leitura em âmbito familiar e comunitário, “Em sua casa e comunidade de convivência, você costuma ver membros de sua família e pessoas conhecidas lendo livros?” Dez respondentes marcaram “sim”, os outros dez, “não”. E, como professora da turma, observo que alguns alunos realmente parecem mais familiarizados com o objeto livro, com a leitura em voz alta, com o gesto de compartilhar oralmente a impressão a respeito de um objeto artístico-cultural ou de outra natureza. Acreditamos que ver membros da família e da comunidade próxima lendo, discutindo suas leituras e compartilhando experiências culturais é um fator que influencia positivamente o desenvolvimento desse hábito. As famílias estruturarem-se como “comunidades leitoras”, naturalmente, é uma realidade desejável e que contribuiria muito na formação leitora das crianças e adolescentes; não obstante, reconhecemos que seria necessário um esforço extraordinário considerando a realidade de quem trabalha de domingo a domingo ou tem uma rotina exaustiva com dupla ou tripla jornada.

A questão de número cinco refere-se ao espaço da biblioteca escolar, a qual, conforme informado anteriormente, ficou fechada a maior parte do tempo desde que

comecei a lecionar na EREF Gov. Carlos de Lima, as razões para isso já foram explicitadas. Segue a pergunta: “Já pegou livros emprestados na biblioteca da escola?”, caso “sim”, pede-se que o aluno informe se lembra o período em que o fez e qual livro pegou emprestado; caso responda “não”, questiona-se “por quê?”. Praticamente a metade dos respondentes marcou “sim”, a outra metade, “não” — uma pessoa deixou em branco. Dos nove que disseram “sim”, três não lembraram do título/autor da obra e um deixou em branco esse espaço. Os livros/autores citados pelos outros foram: *Luto*, por J. Borges; *Jogos vorazes*, por Suzanne Collins; *Diário de um banana*, por Jeff Kinney; *O preço da missa*, por Admaldo Matos de Assis — mencionado duas vezes. Os dez estudantes que responderam “não” apresentaram justificativas diversas: ser novato, não ter interesse, não ter paciência, não ter o hábito de frequentar a biblioteca, não ter nada que atenda aos interesses de leitura ou ao gosto literário pessoal nesse espaço. Uma aluna disse que frequentava a biblioteca da escola anterior, na qual pegava quadrinhos para ler, mas que isso fazia muito tempo. Dois deixaram o campo de resposta da justificativa em branco. Esses dados dão a impressão de que metade da turma já tem o hábito da leitura literária desenvolvido, pensamos que o ato de pegar livros emprestados na biblioteca não costuma ocorrer sem que já haja uma relação, ainda que mínima, com os livros e/ou a literatura.

A sexta questão é: “Costuma frequentar a biblioteca da escola?” Se “sim”, pede-se que digam a frequência, caso “não”, solicita-se uma justificativa. Apenas quatro responderam “sim”. Eles afirmaram frequentar na hora do intervalo/recreio quando ela estava aberta, uma especificou a frequência — uma vez na semana. A respeito dos que responderam não (a maioria), suas justificativas estão expostas no gráfico abaixo. É importante ressaltar o impacto de a biblioteca estar fechada há meses nos resultados. Também é preciso dizer que não percebi uma “cultura da biblioteca” quando fui lotada em 2023.2 nessa escola. Fato que começou a mudar graças ao retorno da profissional que estava de licença e da chegada de alguém para exercer a função de coordenadora da biblioteca (mesmo com o espaço fechado, ambas realizaram diversas ações). Segue o gráfico para apreciação:

Gráfico 3 – Questionário diagnóstico (questão 06)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

A questão sete questiona: “Leu algum livro ano passado por recomendação da escola ou de algum professor?” Se “sim”, indaga-se o título/autor, caso “não”, pergunta-se se o aluno já recebeu algum livro literário entregue pela escola (o que auxiliaria a inferir que, se não leu, foi por falta de interesse, em vez de falta de acesso). Onze estudantes responderam que “sim”, destes, seis deixaram em branco ou não recordavam o nome do autor nem o título da obra. Os que lembraram citaram *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, *Como educar crianças feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie. Dois especificaram apenas o gênero literário recomendado: “Poemas”. Seis afirmaram não ter recebido indicações, desses, três disseram que a escola não entregou nenhum livro literário, os outros três deixaram em branco. E três disseram não lembrar se já receberam alguma indicação ou deixaram em branco os campos de resposta. Sei que houve recomendação, pois eu mesma fiz nas aulas dadas a essa turma em 2023. Todavia, as respostas demonstram como as indicações literárias devem ser feitas pelo professor com ênfase e repetidamente, do contrário, perdem-se em meio ao “tumulto” de informações que se acumulam e competem pela atenção do alunado.

Visto que a biblioteca, a escola e o professor por si sós talvez não consigam assegurar o encontro entre o aluno e o livro literário, a questão oito intencionou averiguar se os alunos leem os textos ou fragmentos literários que compõem o livro didático — de forma desvinculada do comando do professor. Segue a pergunta: “Costuma ler os textos literários disponíveis no livro didático por livre iniciativa?” Embora a maioria, onze respondentes, tenha dito que “não”, consideramos significativo que nove tenham respondido “sim”, pois isso mostra a importância do livro didático para assegurar, pelo menos, o acesso à literatura.

Apesar de a questão nove não ter relação direta com o objetivo de traçar o perfil de leitor da turma, compartilharei aqui, a título de elucidação do questionário diagnóstico e de suas finalidades. A questão dez, relacionada com a etapa de produção textual, será evocada no momento oportuno.

A questão nove teve a ver com verificar os conhecimentos prévios deles em relação ao tema estabelecido pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) para o ano de 2024, a saber: “Relações étnico-raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”. Foi solicitado que tentassem explicar o tema, com o que achavam que tinha a ver. Nove deixaram em branco, três responderam “sei lá”, uma pessoa respondeu algo que não foi possível compreender (ilegível), outra algo que nada tinha a ver com o tema (falou que se tratava de valorizar a publicidade). Sete estudantes demonstraram compreender a relação do tema da SEE-PE com o combate ao racismo e com a valorização da diversidade e das diferenças. Essa pergunta foi feita porque a curadoria dos poemas para a Antologia *A Realidade Reinventada* envolveu a escolha de poemas de autores(as) negros. Assim, a intenção foi verificar, aprioristicamente, se os estudantes teriam condições de reconhecer, nos textos selecionados, o diálogo com o tema mais amplo da diversidade étnico-racial, já que alguns poemas da seleta se relacionam à história e cultura africana/afrobrasileira e outros tematizam o racismo estrutural e suas consequências.

Diante desses dados iniciais e do conhecimento prévio a respeito do perfil da turma, ficou claro o desafio a ser enfrentado, uma vez que vários alunos não demonstraram se reconhecer como leitores de literatura. Essa percepção, paralelamente à realidade de biblioteca escolar fechada, desencadeou a decisão de

realizar empréstimos e doações de livros, conforme informado anteriormente. Foram oferecidas opções relacionadas à intervenção, mas também buscou-se atender os desejos pré-existentes em relação ao objeto livro. Essa estratégia também foi motivada pela intenção de formar uma comunidade leitora na turma, de forma que quem pegasse emprestado um livro, ao devolver, comentasse com a turma a respeito de sua experiência, recomendando ou não a obra. Segue um quadro apresentando os títulos e a quantidade de empréstimos realizados:

Quadro 1 – Empréstimo de livros literários

Título	Autor(a), tradutor(a) e ilustrador(a)	Quantitativo de empréstimos/leituras
<i>A Divina Comédia em quadrinhos</i>	Dante Alighieri (Autor), Piero Bagnariol e Giuseppe Bagnariol (autores e ilustradores)	Um
<i>Cães</i>	Keum Suk Gendry-Kim (Autora e ilustradora) e Yun Junt Im (Tradutor)	Três
<i>Fragments do Horror</i>	Junji Ito (Autor e ilustrador) e Akemi Ono (Tradutor)	Três
<i>I-Juca Pirama em quadrinhos</i>	Gonçalves Dias (Autor) e Silvino (Ilustrador)	Um
MATERIAL POÉTICO	Evandro Alves (Autor e ilustrador)	Um
<i>Morte e vida severina</i> (Edição em quadrinhos)	João Cabral de Melo Neto (Autor) e Odyr (Ilustrador)	Um
<i>Na Quebrada – Quadrinhos De Hip Hop</i>	Raphael Fernandes (Autor), Braziliano (Autor), João Pinheiro (Autor), Cirilo S. Lemos (Autor), & 9 mais	Dois
<i>O corvo em quadrinhos</i>	Edgar Allan Poe (Autor), Machado de Assis (Tradutor) e Luciano Irrthum (Autor, Ilustrador)	Dois
<i>Odisseia em quadrinhos</i>	Homero (Autor), Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (Tradutora) e Piero Bagnariol (Ilustrador)	Um

<i>Os lusíadas em quadrinhos</i>	Luís de Camões (Autor); Denyse Cantuária (Compilador) e Fido Nesti (Ilustrador)	Um
<i>Sonhos pesados</i>	Alberto Breccia (Autor e ilustrador)	Um
<i>1984</i> (Edição em quadrinhos)	George Orwell (Autor) e Fido Nesti (Ilustrador).	Um

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os alunos que expressaram o desejo de ler livros específicos foram presenteados, durante e após o Itinerário, as obras solicitadas foram: *Sobrevivendo no inferno*, por Racionais; *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, por J.K. Rowling; *It: A coisa*, por Stephen King; *Poetas negras brasileiras*, organizado por Jarid Arraes; *Capitães de areia*, de Jorge Amado. Por iniciativa da pesquisadora, como forma de prestigiar os estudantes Renato e Solon (nomes fictícios), pois produziram diversos textos artísticos autorais ao longo da intervenção, cada um deles ganhou um exemplar do livro *Desenhos invisíveis*, de Gervasio Troche.

Essa iniciativa é irreal para a maioria dos professores da rede pública e particular, mas foi uma decisão tomada diante das dificuldades enfrentadas por alguns alunos da turma para se reconhecerem como leitores e, por conseguinte, como parte de uma comunidade leitora. Também nos motivou a falta de referência de alguns em relação ao objeto livro propriamente dito (o que se infere pela falta de interesse em frequentar a biblioteca por exemplo) e à leitura literária (aqueles que disseram que não gostam de ler, que a leitura não é para eles etc.). Por fim, a biblioteca fechada e a falta de recursos da escola para adquirir livros solicitados pelos docentes foram outros fatores decisivos. De modo geral, professores de escolas particulares costumam colocar na lista de material a ser comprado pelos responsáveis dos estudantes obras literárias que fazem parte de seu planejamento para o ano letivo. Os professores da rede pública não têm essa opção, de modo que compor um acervo, mesmo que lentamente, a fim de realizar empréstimos, doações ou premiações nos parece uma atitude desejável, embora não se possa, de modo algum, cobrar isso de profissionais que ganham apenas o suficiente para pagar suas contas. Muitas vezes,

ou até todas as vezes, como ocorreu durante esta pesquisa-ação, o professor se vê na situação de imprimir fichas didáticas e outros materiais pedagógicos em casa, pois na escola não há papel nem tinta de impressora suficientes para atender a essas demandas do dia a dia. É gratificante proporcionar aos alunos experiências diferentes em sala de aula; ao mesmo tempo, é frustrante precisar dispor do próprio salário para viabilizar ações pedagógicas rotineiras ou projetos didáticos que envolvam o acesso dos alunos a livros literários diversos, incluindo os que eles *desejam* ler.

Todavia, para além de todas as dificuldades materiais existentes no contexto das escolas públicas, prevalece o *desejo* de compartilhar a paixão pelo livro, leitura e literatura. A esse propósito, cabe informar que a iniciativa descrita acima teve como fonte de inspiração a didática do orientador deste trabalho, Prof. Dr. Clécio Bunzen dos Santos Junior. Nos encontros da disciplina “Leitura Literária na Escola e na Biblioteca”, ministrada em 2023.2 no âmbito do PPGL-UFPE, o professor não só levava livros literários para a sala, como os apresentava, comentava a respeito de sua experiência de leitura, lia-os expressivamente e interpretava-os junto com a turma. Ademais, ele convidou os mestrandos e doutorandos a trazerem livros literários para emprestarem entre si e partilharem as impressões em momento posterior — previsto no planejamento e cronograma da disciplina. Foi pontuado reiteradamente nos encontros a importância de o professor sempre levar livros para a sala de aula, deixá-los circular, emprestá-los, conversar com os estudantes a respeito deles etc.⁷⁸

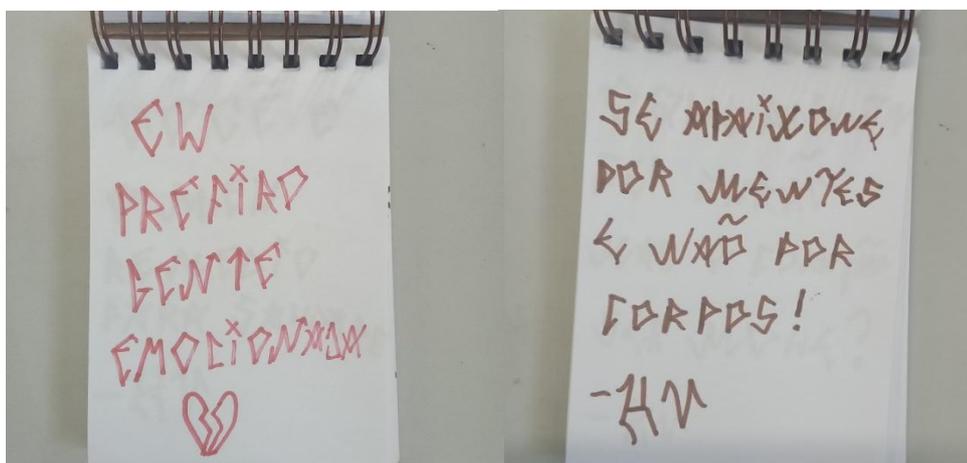
Acreditamos que essa “paisagem leitora” que um professor pode engendrar em suas aulas causa impacto. Ver os livros circulando, os colegas pegando emprestado, devolvendo, comentando algo com os demais, ganhando livros, de algum modo, reverbera mesmo naqueles que não pegaram nenhuma obra emprestada; na verdade, também foram contemplados, pois todos receberam um exemplar impresso e digital da antologia *A Realidade Reinventada*.

Outra estratégia para contribuir na formação de uma comunidade leitora na turma foi o Diário de Sensações. A proposta de torná-lo um *locus* de “experimentação de si” foi completamente inspirada, como já explicamos anteriormente, na didática do Prof. Dr. Jonas Leite durante as aulas da disciplina Teoria da Poesia, no âmbito do

⁷⁸ O professor informou-nos que esse dispositivo didático é conhecido como “sacola literária”, mas ele, na verdade, levava uma *maleta* repleta de livros para os encontros da disciplina.

PPGL em 2023.2. Assim como o professor, decidimos dar bastante liberdade aos alunos. A intenção foi tornar o Diário um dispositivo voltado mais para a fruição e autoconhecimento por meio do diálogo dos alunos com os poemas da Antologia, do que um meio para coletar dados específicos a partir de perguntas ou orientações rígidas. Seguem alguns registros do Diário de André:

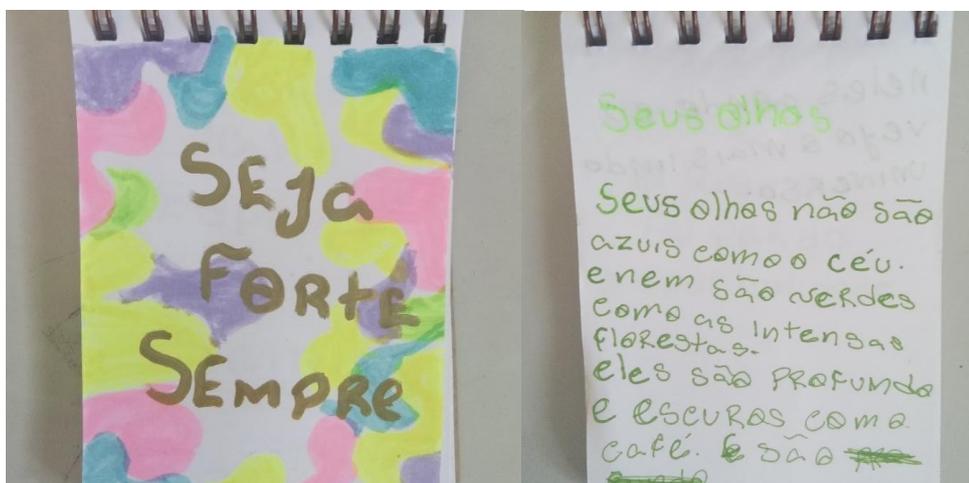
Fotografia 3 – Diário de sensações do estudante André (fragmentos)



Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

A aluna Vitória, além de frases, elaborou textos de natureza poética em seu diário:

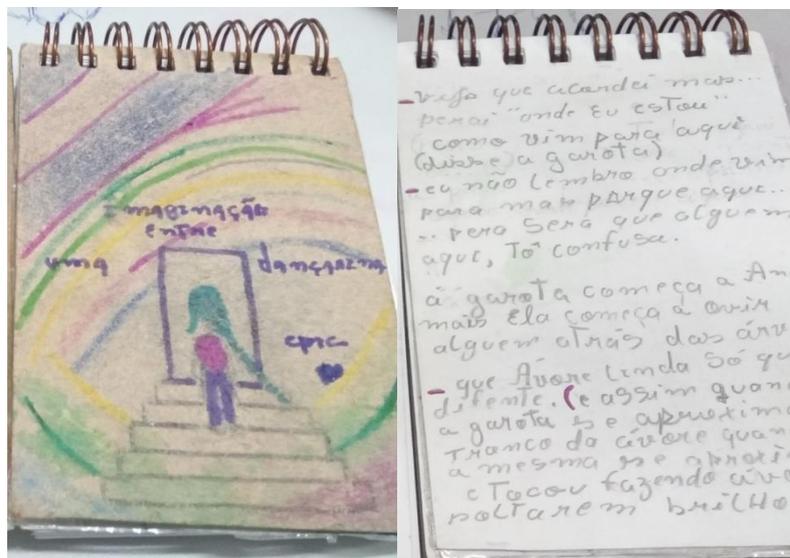
Fotografia 4 – Diário de sensações da estudante Vitória (fragmentos)



Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

Outra estudante, a quem chamarei de Priscila, escreveu um conto cujo tema foi a imaginação, nele, trouxe como matéria-prima o seu sonho de se tornar dançarina:

Fotografia 5 – Diário de sensações da estudante Priscila (fragmentos)



Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

Outra referência na forma de utilização desse dispositivo foi Annie Rouxel (2013). Em seu artigo “Apropriação singular das obras e cultura literária”, a autora enfatiza o conteúdo existencial e a dimensão antropológica da leitura literária, em termos de constituição do humano no sujeito. Nessa perspectiva, o dispositivo do diário torna-se um suporte para trocas e para desenvolver uma relação íntima com os textos lidos, em vez de um objeto a ser avaliado. Seguindo essa linha de raciocínio, a orientação mais importante a ser dada aos alunos é que façam a manutenção do diário, “nutrindo-o” a partir do encontro com os textos literários e consigo mesmos. Essa visão trazida por Rouxel dialoga com a concepção de leitura literária proposta por Bajour (2023):

Considero a leitura literária um ato em si mesmo e não uma mera ponte para outro momento em que algo seria proposto “a partir de” ou “depois de”, como se o ato de ler fosse pretexto para uma atividade que é vista como produtiva, visível, mostrável ou avaliável (Bajour, 2023, p. 77).

Na trilha que construímos, é certo que há algumas atividades “produtivas”, “visíveis”, “mostráveis” e “avaliáveis”, mas o que as justifica está nas *entrelinhas*: as experiências literárias dos alunos. Na próxima seção, serão compartilhadas algumas vivências suscitadas pela oficina de leitura expressiva.

5.3 Oficina de leitura expressiva: “corpoetizar”

Há uma ansiedade diante das cobranças que se acumulam sobre o professor. Muitas vezes, sentimo-nos como o personagem kafkiano⁷⁹ cujas rotas estão obstruídas e que é considerado culpado por forças sem rosto que o esmagam. Naturalmente, é preciso encontrar pontos de equilíbrio entre o currículo e a prática de sala de aula. Nesse sentido, Pinheiro (2024) traz palavras que convidam o professor a alcançar, junto com seus alunos, um estado de poesia, e, paulatinamente, sem rigidez, investigar o que dá acesso a tal estado de ser — o texto literário:

[...] jamais se deveria colocar em primeiro plano o trabalho teórico-conceitual sobre a poesia e a literatura em geral. É a experiência em si, da leitura, que deve ser estimulada. E à medida que forem aparecendo questões formais, interpretativas, elas deverão também ser devidamente discutidas (Pinheiro, 2024, p. 33).

Há conhecimentos formais a respeito da literatura, que podemos chamar e saberes literários, a serem compartilhados com os estudantes. No entanto, a primazia da educação literária está em convidá-los a entrar no poético a partir da leitura/escuta/vivência do texto literário. Acreditamos que, de forma orgânica, os conhecimentos sobre a literatura vão emergindo na interação com a obra. E o professor, em sua mediação, poderá sistematizá-los, gradativamente; portanto, sem que ninguém “padeça” ante aspectos formais ou estruturais impostos antes mesmo da experiência de leitura propriamente dita.

Nesse sentido, cabe ao professor pensar nas diversas portas de acesso à arte da invenção, com a qual vamos nos familiarizando *aos poucos*, consoante à reflexão de Bajour (2023):

⁷⁹ Faz-se referência aqui ao personagem Josef K, do livro *O processo*, do autor tcheco Franz Kafka (1883-1924).

[...] a atividade imaginária não é amorfa nem inacessível. Conhecer alguns de seus mecanismos construtivos nos torna mais soberanos de nossa capacidade de imaginar, tal como afirmavam diversos autores como Gianni Rodari, Lev Vygotsky e Maite Alvarado, ao propor que todos podemos nos apropriar da arte da invenção, quanto mais conhecermos e nos familiarizarmos com suas engrenagens (Bajour, 2023, pp. 35-36).

Conforme exposto acima, os “mecanismos construtivos” têm sua importância reconhecida e as “engrenagens”, naturalmente, precisam ser compreendidas, mas idealmente convém que essa aprendizagem ocorra a partir da apropriação subjetiva do texto pelo leitor, que se inicia e se desenvolve mediante a relação leitor-obra-leitura (Xypas, 2018a). Essa apropriação pode ser desencadeada a partir de uma miríade de dispositivos didáticos e estratégias de mediação literária, que se tornam pontes pelas quais chegamos à literatura — *locus* existencial e afetivo das almas “agitadas”.⁸⁰

A partir de nossa prática docente e do percurso trilhado durante o Itinerário de Experiências Literárias, podemos dizer que a leitura subjetiva provou ser uma abordagem ao texto literário indispensável para se pensar a educação literária no espaço escolar, exatamente porque “[...] faz da literatura um exercício do pensamento, [...] ela une literatura e vida, faz o sujeito-leitor entrar no jogo literário impulsionando-o para um espaço de reflexão” (Xypas, 2023, p. 51). Assumindo essa perspectiva, a fabulação — ou a arte da invenção — se atualiza em nós e a reconhecemos como *leitmotiv*⁸¹ da vida humana, uma combinação singular de exercício intelectual e impulso imaginativo.

Em se tratando de experienciar poemas, o dispositivo da leitura expressiva, central nesta seção, tanto pode ser a *entrada* quanto parte de um *mergulho* subjetivo no poético. A esse respeito, Bajour (2023) conceitua um passo anterior à leitura

⁸⁰ Peço licença para uma elucubração poética: em conversa com um jovem escritor cubano, Julio César Castellón, disse-me ele, a partir de suas leituras da obra *O ser e o nada*, de Jean-Paul Sartre, que a alma, quando se agita, está procurando a vibração de uma outra alma. Penso que o texto literário — a alma que vibra nele — pode nos acolher como faria um outro ser humano na difícil “tarefa de construção do ser” (aqui remeto-me à escritora espanhola Rosa Montero, em seu livro *O perigo de estar lúcida*).

⁸¹ O motivo condutor na música, um tema recorrente na literatura e, por analogia e livre associação, o tema principal da nossa existência, que se repete e, por isso, caracteriza-nos como contadores de histórias e vates (ainda que não reconheçamos essas capacidades que nos são intrínsecas).

expressiva, que convém compartilhar, trata-se do desenho da vocalização a ser realizada:

Desenhar uma vocalização implica um encontro próximo com textualidades (palavras, imagens, silêncios, configurações do desenho do poema e do livro ou outro formato que o inclua) em que se convida a antecipar estratégias de dizer que supõem aproximações a saberes poéticos a partir da consciência da própria corporalidade por meio da leitura e da vocalização de um poema (Bajour, 2023, p. 92).

Buscou-se realizar uma proposta de caminho para desenhar essa vocalização, elaborada a partir de experiências pessoais da autora deste texto na preparação para leituras expressivas ou declamações/performances em eventos literários. Esse momento de cocriação com o autor-texto é bastante singular, na medida em que o leitor se expande para um Outro, trá-lo para dentro de si e, simultaneamente, dá a voz, o corpo e/ou a sua interpretação pessoal aos movimentos internos do poema. Essa alteridade que acontece no âmbito poético e ficcional a partir da tríade “leitor-obra-leitura” é o que compreendemos da ideia de “alterleitor”, proposta por Rosiane Xypas (2018a), de quem pegamos emprestadas as duas expressões em destaque.

A ficha didática com as orientações para realizar o desenho de uma vocalização foi entregue aos alunos. Antes de compartilhá-la aqui, faremos um breve relato de alguns encontros com a turma participante ocorridos no mês de Junho de 2024. No dia 10 de Junho, as antologias com os poemas foram entregues aos estudantes e foi realizada a apresentação das obras das quais os poemas foram selecionados. Os livros circularam pela sala, apontou-se a importância de dar atenção ao projeto gráfico de cada um, indagou-se se haveria curiosidade de lê-los se os vissem em uma biblioteca, livraria etc. A partir desse contato inicial, Vitória e um aluno a quem nomearemos Jorge quiseram levar dois deles para ler em casa. Vitória, a que escreve poemas, levou a *Antologia de poetas negras brasileiras*, org. por Jarid Arraes (com a qual ficou depois de finalizada a Intervenção); Jorge, por sua vez, levou *Pesado demais para a ventania*, de Ricardo Aleixo. Ele, posteriormente, pegou emprestado o livro *O corvo em quadrinhos*, e, Vitória, o *Na Quebrada – Quadrinhos De Hip Hop*.

Nesse encontro do dia 10 de Junho, já com as antologias em mãos, foi solicitado que selecionassem poemas para a leitura em voz alta, escolheram os seguintes: “Sem título”, escrito por Helena Figueiredo, e “Dor”, de Ricardo Aleixo. A ideia foi criar uma sociabilidade entremeada pelas palavras dos textos poéticos, criando uma rede intersubjetiva de impressões, sem preocupações analíticas nesse momento inicial.

O primeiro poema, “Sem título”, foi lido por uma das alunas e, colaborativamente, os sentidos do texto foram sendo discutidos num diálogo a muitas vozes (e silêncios). Segue o texto poético para apreciação:

A mulher caiu/ por entre um monte de cacos/ a cara ensanguentada/ no vidro dos retratos./ Onde estaria o vizinho da casa ao lado/ ou o número de emergência/ que nunca percebeu?/ Quando a mulher pariu, houve dois gritos/ quando a mulher caiu, houve só o seu./ A mulher caiu/ (no chão)/ e lá longe, o filho/ ouviu um estrondo/ (no coração) (Figueiredo, 2019, p. 22).

Alguns estudantes chegaram à conclusão de que não dava para saber se a queda sofrida pela mulher do poema fora provocada ou natural. Um deles disse que parecia ter sido fruto de uma discussão, foi perguntado se achavam que o filho estava presente na hora da queda, alguns disseram que sim, outros que não. Foram apontados os versos que poderiam levar a uma interpretação de que ele não vira o momento da queda, mas a sentira. Em seguida, foi feita a pergunta se já haviam pressentido que algo ruim estava acontecendo com uma pessoa de quem gostavam, alguns balançaram a cabeça afirmativamente, outros de forma negativa, e foi compartilhada uma experiência pessoal nesse sentido. Curiosamente, talvez influenciados também por essa leitura compartilhada e comentada do poema de Helena Figueiredo, esse texto foi escolhido por mais de um estudante para o processo de quadrinização, ocorrido no mês de Agosto.

Pouco depois, na mesma aula, o segundo poema foi lido, este:

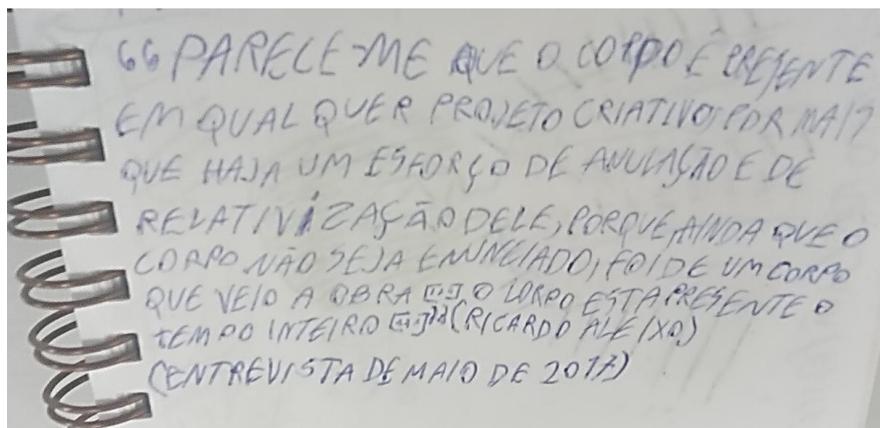
Isso. Mais um pouco. Não tanto. Agora./ Erga o pescoço. Devagar. Estufe o peito./ Solte os ombros./ Não. Respire fundo e vá soltando o ar junto/ com os ombros. Isso. Abra um sorriso de canto/ a canto/ mesmo se a dor for muito forte./ Assim. Pense em sua cor preferida./ Nas outras cores que vieram se transformando/ até que resultassem

naquela cor/ que é a sua preferida. Só sua. A sua cor./ Precisa se esforçar para manter no rosto/ pelo menos uma expressão neutra./ É só prestar menos atenção em você./ Isso./ Não totalmente neutra./ Eu quis dizer ambígua./ E ria um pouco./ Você me entende?/ Me entende mesmo?/ Ninguém gosta de pensar/ que é negligente com alguém/ tão próximo/ que demonstra sentir/ uma grande dor./ Mostre às outras pessoas/ que você está sendo bem cuidado./ Que elas cuidam tão bem de você/ que nenhuma grande dor poderá jamais/ perturbar seu sono/ ou turvar o seu tempo de vida acordado./ Que você é como/ a/ cor preferida delas./ Entendeu o que eu disse?/ Olhe mais para os lados, até quando/ não houver nada nem ninguém/ podendo ser visto./ Isso./ Precisa mostrar que é bem cuidado/ pelas/ pessoas./ Mas não que sabe se cuidar sozinho./ Isso, nunca./ Demora, não ache que é fácil./ Um dia você aprende./ Para evitar que elas se magoem./ Que pensem que você não precisa delas./ As outras pessoas./ Elas não suportariam,/ você sabe./ Isso./ Você/ precisa (Aleixo, 2018, p. 170-172).

Primeiro, interpretaram que a dor poderia ser física, depois, outros disseram que era emocional. Vitória e uma aluna que chamarei, daqui por diante, de Raquel, interpretaram que a pessoa estava fingindo se sentir bem, quando, na verdade, sentia-se mal. Compartilhei, sem identificar a pessoa naturalmente, o relato de uma aluna da escola que me disse que, embora estivesse sempre sorrindo, por dentro, estava chorando, e que ria muito na escola para tentar esquecer os problemas enfrentados em casa. Alguns assentiram com a cabeça, como se entendessem a experiência da aluna. Indaguei se às vezes não é um ato de generosidade mostrar para as pessoas que precisamos delas e perguntei se tinham o hábito de ficar mais isolados em casa ou se costumava interagir com a família e pedir ajuda em momento de necessidade. Eles fizeram alguns comentários (os que falaram disseram que costumavam ficar “fechados” no quarto) e, depois, encerramos a aula com uma citação de Ricardo Aleixo a respeito da onipresença do corpo na criação artística, a qual os alunos registraram em seus diários.

Compartilhamos abaixo um dos diários de leitura com essa anotação e destacamos, dela, a frase “o corpo está presente o tempo inteiro”, para elucidar a “tônica” dessas aulas dedicadas à leitura expressiva e, nas quais, as palavras e performances de Ricardo Aleixo foram essenciais.

Fotografia 6 – Diário de sensações do estudante Renato (fragmento)



Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

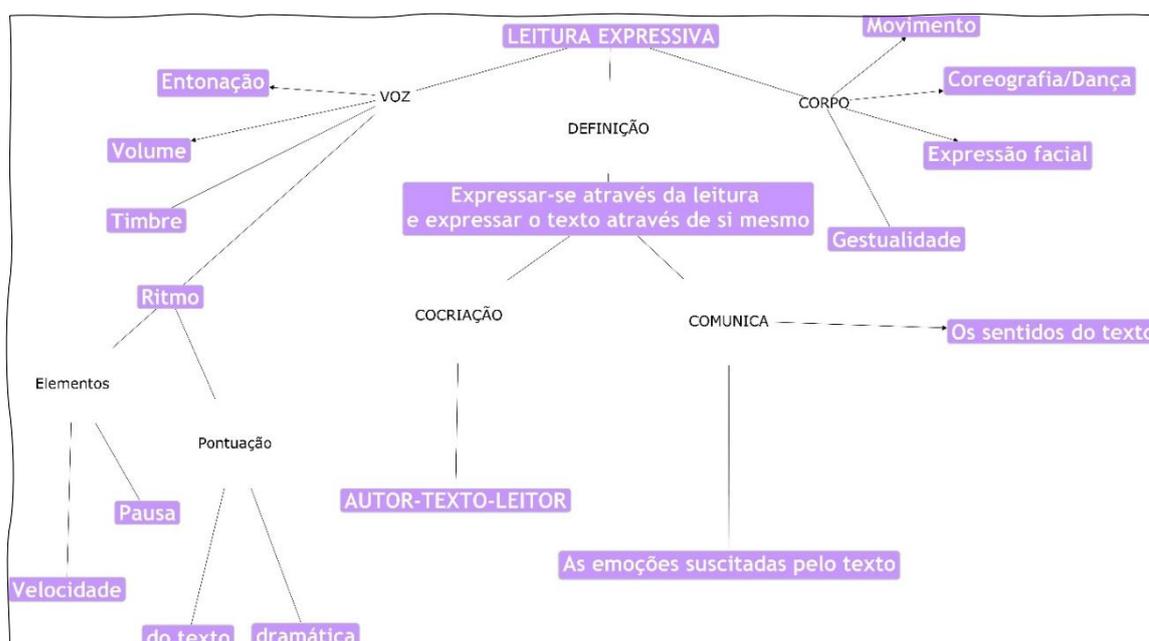
A respeito das intervenções realizadas durante a conversa literária, gostaríamos de esclarecer que a horizontalidade intencionada envolve justamente o professor inserir-se como mais um interlocutor que deseja compartilhar sua experiência de leitura. Sobre isso, harmonizamo-nos com o que nos ensina Bajour (2023):

[...] a perspectiva da primeira pessoa, daquela em que alguém, como mediador, se imagina protagonista de um vínculo que se tornará um 'nós', permite pensar as práticas como localizadas, falíveis, dialéticas, abertas ao acaso e à surpresa daquilo que os leitores trazem. Se imaginarmos uma leitura possível com outros como uma *situação* (ou seja, uma prática situada), isso significa que não estamos fora dela e que tudo o que fazemos previamente é uma guia aberta para agirmos e para que os outros ajam nessa situação, nunca uma cartilha ditadora de leituras e de sentidos possíveis (Bajour, 2023, p. 153).

No encontro seguinte, foi retomada a discussão sobre performance e leitura expressiva e solicitou-se que escolhessem um dos poemas para trabalharmos esse conteúdo de forma prática. Foi dito que, ao interpretarmos um texto por meio de nosso corpo e voz, estamos coconstruindo o texto com o autor. Renato sugeriu o poema “fábula”, de Ricardo Aleixo. O poema foi escrito no quadro e um dos alunos, a quem chamarei Ricardo, leu em voz alta, mas fez uma “performance” humorística, errando de propósito certas partes e pedindo que, a cada estrofe, alguém falasse “Claquete, ação!”. Todos riram descontraídos e, depois, foi realizada uma leitura expressiva

“focada” para uma apreciação mais detida do texto. Elaboramos um mapa colaborativo a respeito da leitura expressiva e os alunos foram incentivados a, ao chegarem em casa, lerem em silêncio algum dos poemas da antologia que tenha chamado mais a atenção e, depois, realizarem a leitura em voz alta para perceberem como o poema vai “entrando” e se fazendo “corpo” dentro deles. O mapa mental⁸² foi transposto para o formato digital:

Esquema 1 – Mapa conceitual sobre leitura expressiva



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

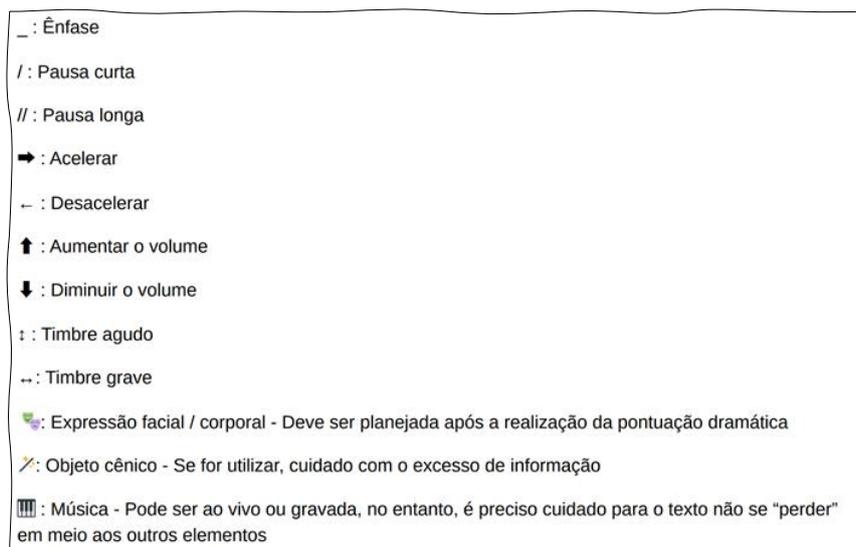
Segue, para apreciação, a proposta de pontuação dramática disponível na ficha didática⁸³ entregue aos alunos e cuja finalidade é “marcar” o diálogo com o texto no processo de cocriação e, assim, orientar o desenho de vocalização:

⁸² Disponível *on-line* em:

https://www.canva.com/design/DAGSpDPgxyU/ug9IUCV3xiKIOFSUAFB2PA/edit?utm_content=DAGSpDPgxyU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Acesso em: out. 2024.

⁸³ **Apêndice C.** Disponível *on-line* em: https://www.canva.com/design/DAGH_PvrNuE/i-i83lyqUwFgOaUUcWKI-Q/edit?utm_content=DAGH_PvrNuE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Acesso em: out. 2024.

Figura 6 – Ficha didática – Leitura expressiva (recorte)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na segunda parte da ficha, foi colocado o exemplo de pontuação dramática aplicada ao poema “Fábula” e, no dia 11 de Junho, foi realizada a dinâmica: primeiro o poema foi lido da forma mais neutra possível, depois, de forma expressiva. Os alunos demonstraram notar a diferença entre as leituras, sinalizando que a segunda continha mais emoção. As fichas didáticas, então, foram entregues e explicada a proposta de pontuação dramática, em seguida, uma nova leitura expressiva foi feita, com os estudantes acompanhando a marcação no papel. Depois foi exibido um vídeo com o próprio Ricardo Aleixo recitando o poema “Meu negro”⁸⁴, conversamos a respeito do modo sério e grave adotado pelo autor na declamação do texto, enfatizando, desse modo, o conteúdo. Ao indagar a respeito dos sentidos do texto, apontaram a temática do racismo presente em forma de crítica nesse poema. A partir do interesse demonstrado por eles, que estabeleceram pontes entre o período da escravidão e a atualidade a partir do texto, considerou-se estratégico fazer um exercício apoiado nos pressupostos da Leitura Subjetiva, a fim de aproximá-los mais do poema e auxiliá-los a construírem/consolidarem alguns gestos de leitura: como marcar/sublinhar os versos que mais chamaram sua atenção ou escrever nas margens suas impressões acerca do poema.

⁸⁴ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7H3ZXPTWp0I&t=72s&pp=ygUYcmliYXJkbyBhbGVpeG8qbWV1IG5lZ3Jy>. Acesso em: set. 2024.

No dia 12 de Junho não houve aulas após o intervalo e, dessa forma, não houve o encontro com a turma envolvida na pesquisa. O motivo foi a ausência de alguns professores, gerando a necessidade de terminar as aulas para todas as turmas após o intervalo. De todo modo, durante o próprio intervalo das aulas, foram distribuídas as antologias, também os diários de sensações — para os alunos que ainda não haviam recebido esses materiais. No dia 13 também não houve aula após o intervalo, dessa vez, devido à chuva e ao fato de alguns alunos morarem em áreas de risco.

A ficha a ser aplicada no encontro seguinte, do dia 17 de Junho, foi elaborada buscando uma maior leveza, tendo em vista que já havia ocorrido uma discussão prévia, na qual foi parafraseada uma fala do poeta Ricardo Aleixo a respeito de como a identidade de homem negro influi em sua criação artística — explicaremos melhor esse ponto nas próximas linhas. Em curso *on-line*⁸⁵, o multiartista mineiro, ao ser indagado a esse respeito, pediu aos presentes na videoconferência que imaginassem esta cena: as pessoas escravizadas, afastadas de tudo que conheciam, acorrentadas de modo a apenas enxergar a nuca da pessoa à frente, sem ter como mover o corpo e sem compreender as línguas faladas pelos demais, entregues ao balanço de uma embarcação solta sobre águas desconhecidas, sem saber para onde estavam sendo levadas e com a única certeza de não voltariam mais para casa, não veriam mais a sua família nem qualquer pessoa de sua terra natal.

Essa imagem urdida pelo autor, com palavras que tornaram cada detalhe dolorosamente visível, é um fato histórico que nem a poesia consegue suavizar e que tentamos evocar em sala para o alunado refletir sobre o poema “Meu negro” levando em conta o seu contexto de criação⁸⁶. A ficha⁸⁷ contém duas propostas de atividade, uma envolve o encontro silencioso e íntimo com o texto, a outra, um mergulho “para

⁸⁵ Curso *on-line* oferecido pelo poeta Ricardo Aleixo para falar de suas obras, realizado nos dias 13, 15 e 17 de Maio de 2024, via *Google Meet*, com duração total de 6h.

⁸⁶ Outra vez peço licença para uma elucubração afetiva: Ricardo Aleixo nos fez *ver* tal cena, tão representada em obras históricas, literárias, pictóricas, cinematográficas etc., *pelo ponto de vista das pessoas escravizadas e considerando seu protagonismo e resistência às circunstâncias que lhe foram impostas*, disse-nos: graças a essas pessoas, eu estou aqui, graças a cada homem e mulher que resistiu ao intolerável, eu estou aqui e sou quem eu sou. Essa foi a essência de suas palavras segundo minha memória, preservo-as cuidadosamente como parte de mim.

⁸⁷ **Apêndice B.** Disponível *on-line* em: <https://docs.google.com/document/d/1S6g8gHpgLpS5ZQPprMXOPuNsOxKtWzoG/edit?usp=sharing&oid=100847795848949777658&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: out. 2024.

dentro”. Segue um recorte da ficha para apreciação (naturalmente, na ficha propriamente dita há espaço para a escrita nas margens do texto):

Figura 7 – Atividade poema “Meu negro” (recorte)

Atividade 1 - Leia o poema abaixo, do autor mineiro Ricardo Aleixo, e utilize um lápis, caneta ou marcador de texto para **destacar as palavras ou versos que chamarem mais a sua atenção**.

- *Podem escrever nas margens algum comentário, pensamento ou emoção que surja durante a leitura.*

Meu negro

Sou o que quer que você pense que um negro é. Você quase nunca pensa a respeito dos negros. Serei para sempre o que você quiser que um negro seja. Sou o seu negro. Nunca serei apenas o seu negro. Sou o meu negro antes de ser seu. Seu negro. Um negro é sempre o negro de alguém. Ou não é um negro, e sim um homem. Apenas um homem. Quando se diz que um homem é um negro o que se quer dizer é que ele é mais negro do que propriamente homem. Mas posso, ainda assim, ser um negro para você. Ser como você imagina que os negros são. Posso despejar sobre sua brancura a negrura que define um negro aos olhos de quem não é negro. O negro é uma invenção do branco. Supondo-se que aos brancos coube o papel de inventar tudo o que existe de bom no mundo, e que sou bom, eu fui inventado pelos brancos. Que me temem mais que aos outros brancos. Que temem e ao mesmo tempo desejam o meu corpo proibido. Que me escalpelariam pelo amor sem futuro que nutrem à minha negrura. Eu não nasci negro. Não sou negro todos os momentos do dia. Sou negro apenas quando querem que eu seja negro. Nos momentos em que não sou só negro sou alguém tão sem rumo quanto o mais sem rumo dos brancos. Eu não sou apenas o que você pensa que eu sou.

Fonte: ALEIXO, R. Mundo palavreado. São Paulo: Peirópolis, 2013.

Atividade 2 - Faça, no verso da folha, um desenho representando sua compreensão da palavra LIBERDADE, que forma tem a liberdade que existe dentro de você?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um verso do poema que vários alunos destacaram foi “Sou o meu negro antes de ser seu”, demonstrando o reconhecimento de um ponto fulcral do poema: a soberania de si, a afirmação de autodeterminação do eu lírico — que representa, simbolicamente, uma multidão. E, curiosamente, nenhum aluno escreveu nas margens. Deduz-se que se trata de um gesto de leitura que eles não costumam realizar e, portanto, seria preciso estimulá-lo bastante para acontecer naturalmente (sem um comando explícito de que isso *deve* ser feito).

Após esse momento de diálogo mais íntimo com o texto “Meu negro”, a Antologia voltou a ser o centro das atenções na preparação para o nosso Círculo de Leitura. Na próxima seção, detalharemos como foi essa etapa e traremos algumas considerações de Rildo Cosson (2021b) que contribuíram para a realização da atividade. O autor traz, em seu livro *Como criar círculos de leitura* um roteiro elaborado para professores do Ensino Fundamental, com o passo a passo detalhado para implementar um círculo de leitura, cujas peculiaridades serão destrinchadas a seguir.

5.4 Círculo de leitura: assumindo responsabilidades

Conforme Pinheiro (2024) ensina, a antologia é uma estratégia interessante para proporcionar aos estudantes uma iniciação à poesia. Mas como trabalhar esse dispositivo didático em sala de aula aproveitando-o integralmente? Nossa resposta foi o círculo de leitura, prática sistematizada didaticamente por Cosson (2021b). Essa metodologia auxilia o professor a organizar a partilha das experiências literárias individuais e favorece a construção colaborativa de interpretações acerca da obra selecionada para leitura.

Segundo o autor, o círculo de leitura “[...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (Cosson, 2021b, p. 9). Isso significa dizer que essa estratégia didática prevê “a ampliação das interpretações individuais” da obra literária. É importante destacar que, para Cosson, o círculo de leitura tem como premissas um “caráter de diálogo” e a implicação de quatro instâncias na sua estruturação: “o leitor, o texto, o autor e o contexto” (Cosson, 2021b, p. 14).

As etapas propostas pelo autor para o círculo de leitura são: modelagem, prática e avaliação. A modelagem consiste, basicamente, na preparação para o círculo de leitura propriamente dito e é centrada no professor. Para esse momento, foi elaborada uma ficha didática, apresentando a proposta para os estudantes e que norteou a aula anterior à realização do nosso Círculo, segue recorte do material:

Figura 8 – Ficha didática – Leitura expressiva (recorte)

Projeto “Do poema aos quadrinhos”

Círculo de leitura - Antologia “A realidade reinventada”

Formando uma comunidade de leitores



Orientações e passo a passo

- Leitura silenciosa da antologia, com registros no diário de sensações durante ou após a leitura;
- Discussão da leitura em grupos de 5 alunos;
- Funções a serem desempenhadas pelos membros do grupo:

– **Questionador:** fará perguntas sobre os textos para os colegas (elaborar, no mínimo, 1);

– **Iluminador de passagem:** selecionará uma ou mais passagens (versos/estrofes/poemas) que chamaram mais a sua atenção.

– **Conector:** escolherá um verso/estrofe/poema que fez você lembrar de algum acontecimento ou outro texto (poema, romance, filme, série, canção, anime etc.)

– **Dicionarista:** selecionará palavras cujo significado você não conhece (duas ou três) e pesquisará no dicionário impresso ou on-line.

– **Sintetizador:** fará um resumo do conteúdo da antologia, verificando os temas abordados, se algum aparece em mais de um poema, se a estrutura dos poemas varia, se têm rima, se são versos metrificadas ou livres etc.

– **Pesquisador:** verificará se algum dos poemas lidos precisa de alguma informação extratextual para ser compreendido, se precisar, faça uma pesquisa para compartilhar depois com os colegas.

– **Registrador:** durante a discussão na sala, anotar as contribuições dadas pelos colegas, a fim de facilitar a elaboração da síntese da leitura do grupo.

- Partilha da experiência com o restante da turma (a equipe ou seu porta-voz apresentará a síntese desenvolvida durante as discussões);
- Avaliação e autoavaliação.

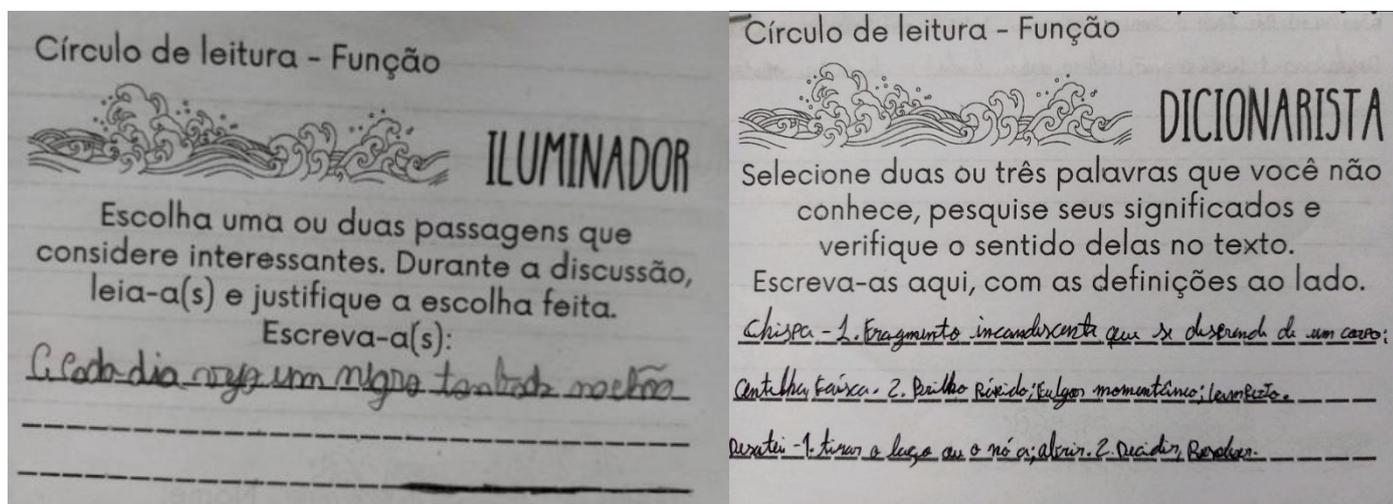
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na ficha didática também foi proposto um cronograma para convidar os alunos a se tornarem corresponsáveis pela realização do Círculo, também por conta do calendário escolar “apertado”, com as festividades juninas “à porta”, assim como o recesso escolar. Todos já tinham sido instruídos, assim que receberam a antologia no início de junho, a lerem-na em casa; além disso, alguns poemas foram lidos e discutidos durante as aulas, conforme exposto nas seções anteriores. Não obstante, nessa etapa de preparação para o Círculo, foi reservado um tempo durante a aula para a leitura dos poemas e realização de registros no Diário de Sensações e cartões de função – artefatos criados e disponibilizados por Cosson (2021b) em seu livro para auxiliar no engajamento ativo dos estudantes na atividade. Solicitou-se que continuassem a leitura em casa, a fim de assegurar as condições para a realização efetiva da prática. A respeito dessa etapa, Cosson (2021b) dá a seguinte orientação:

a atividade passa a ser dos alunos que leem o livro todo ou um trecho em casa, preparam questões e debatem a obra em grupos na sala de aula, cabendo ao professor apenas o acompanhamento atento das discussões dos alunos nos grupos (Cosson, 2021, p. 35).

Assim, nas aulas do dia 17 de Junho foi realizada a explicação a respeito da metodologia do Círculo de Leitura e houve a distribuição dos cartões de função, definição dos grupos e leitura silenciosa da antologia. Nas aulas dos dias 18 e 19 iniciamos a discussão entre os membros das equipes – antecedidas pelo momento de orientação, sugerido por Cosson, em que o professor destaca “algum aspecto relevante sobre a leitura e o funcionamento dos grupos” (2021, p. 54). Seguem alguns registros dos cartões de leitura preenchidos:

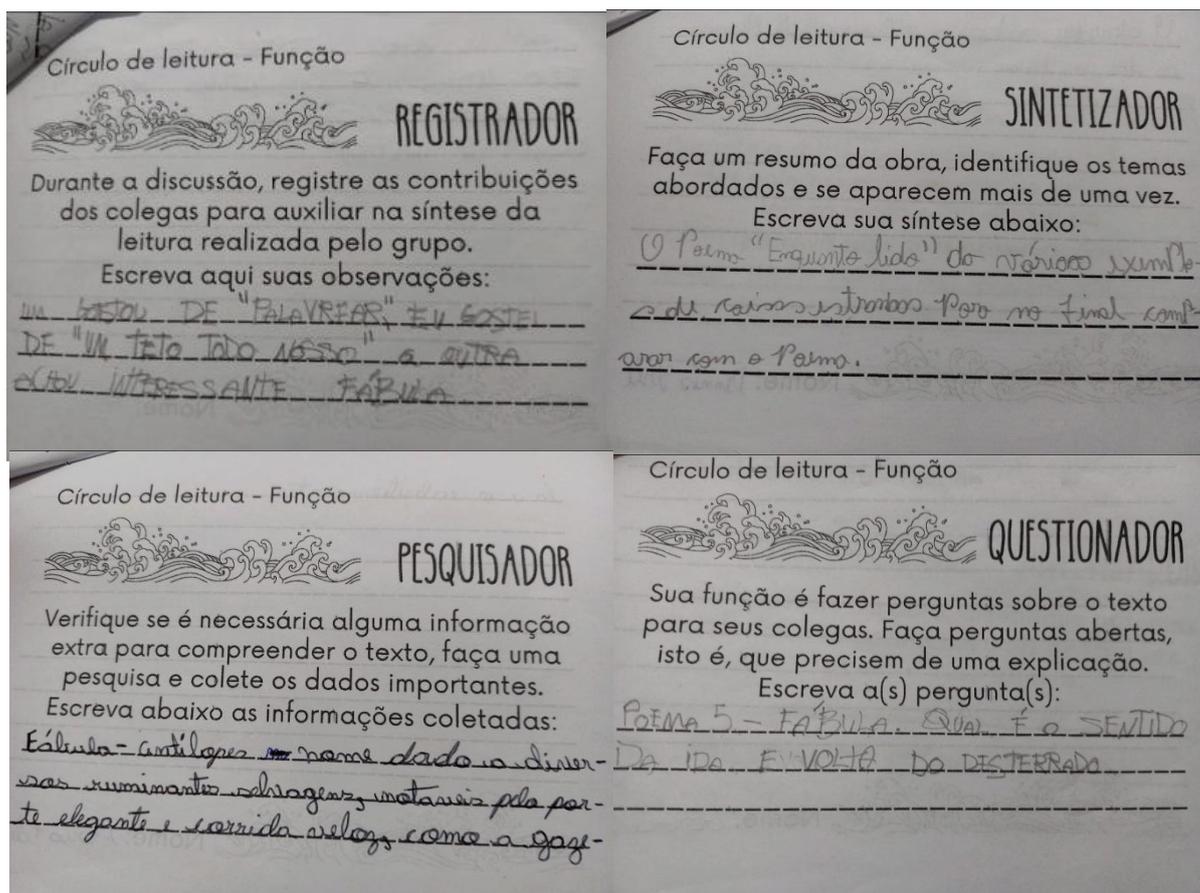
Figura 9 – Cartões de função do círculo de leitura (I)⁸⁸



Fonte: Registros textuais de participantes da pesquisa-ação (2025).

⁸⁸ Transcrição do conteúdo escrito pelos alunos nos cartões apresentados na Figura 9:

- Cartão 01 (Iluminador): “A cada dia vejo um negro tombado no chão”;
- Cartão 02 (Dicionarista): “Chispa – 1. Fragmento incandescente que se desprende de um corpo; Centelha, Faísca. 2. Brilho Rápido; Fulgor momentâneo; Lampejo. Desatei – 1. tirar o laço ou o nó; abrir. 2. Decidir, Resolver”.

Figura 10 – Cartões de função do círculo de leitura (II)⁸⁹

Fonte: Registros textuais de participantes da pesquisa-ação (2025).

A aluna Débora escreveu num dos cartões algo que tocou fundo o humano sob a pele do professor: “Eu lendo os poemas em casa me trouxe calma e leveza enquanto lia”. Um dos propósitos mais sutis quando se leva literatura para a sala de aula é levar os alunos a desenvolverem uma relação de amizade com os textos lidos. Esse depoimento é um indício de que Débora está trilhando o caminho no qual a literatura torna-se indispensável na vida da pessoa.

⁸⁹ Transcrição do conteúdo escrito pelos alunos nos cartões apresentados na Figura 10:

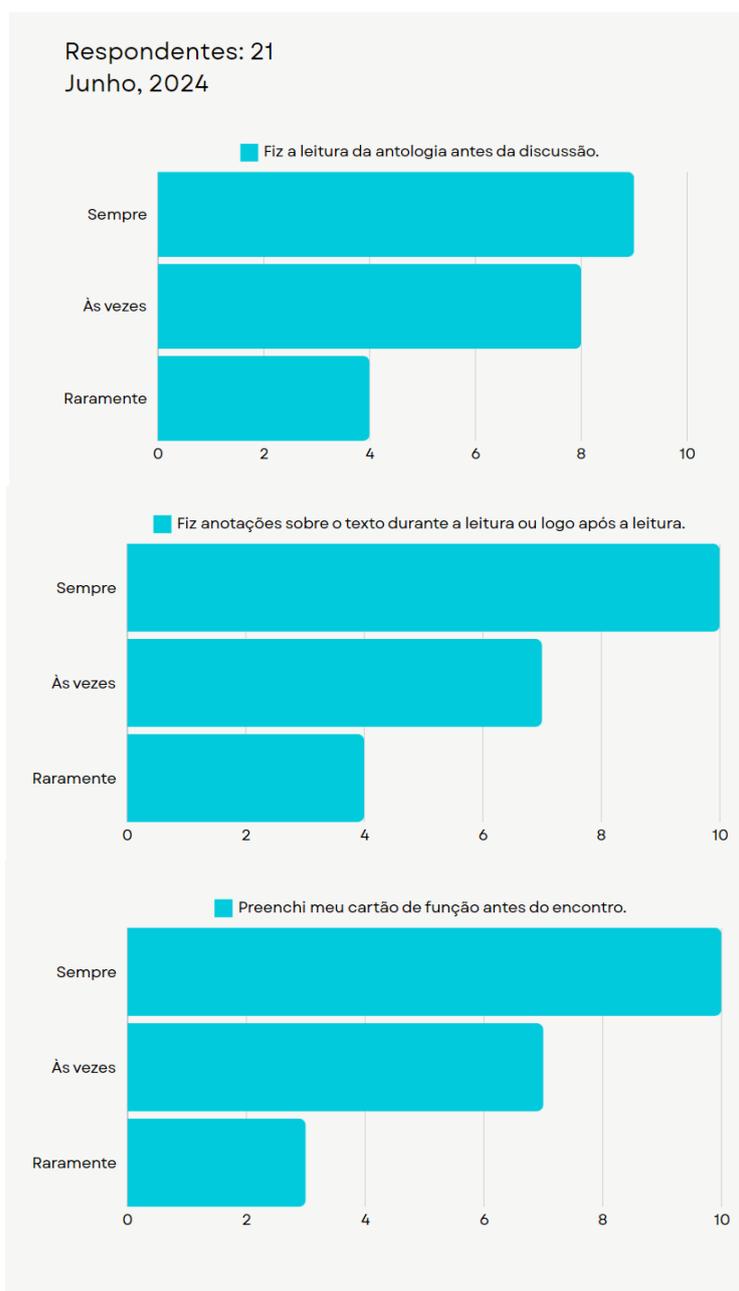
- Cartão 01 (Registrador): “UM GOSTOU DE ‘PALAVREAR’, EU GOSTEI DE ‘UM TETO TODO NOSSO’ A OUTRA ACHOU INTERESSANTE FÁBULA”;
- Cartão 02 (Sintetizador): “O poema ‘Enquanto lido’ de vários exemplos de coisas estranhas para no final comparar com o poema”;
- Cartão 03 (Pesquisador): “Fábula — Antílopes nome dado a diversos ruminantes selvagens, notáveis pelo porte elegante e corrida veloz, como a gazela e o cabrito montês”;
- Cartão 04 (Questionador): “Poema 5 — FÁBULA — QUAL É O SENTIDO DA IDA E VOLTA DO DESTERRADO”.

Na aula do dia 20, foi realizada apresentação da leitura dos grupos para toda a turma e realizada uma avaliação da experiência de forma oral, além de uma autoavaliação por meio de ficha. No dia 21, que caiu numa sexta-feira, dia em que não há encontro com a turma, quem não compareceu no dia anterior e/ou não realizou a atividade como foi orientado, teve a oportunidade de ser avaliado de forma alternativa: solicitou-se o compartilhamento de suas impressões a respeito da antologia por meio de gravação de áudio.⁹⁰

A respeito da ficha de avaliação e autoavaliação, organizamos as respostas em gráficos para facilitar a visualização. As afirmações a respeito das quais os alunos precisaram se posicionar estão nos próprios gráficos:

⁹⁰ Utilizaram o gravador adquirido pela docente para a realização desta pesquisa-ação. Os alunos foram deixados à vontade em relação ao tempo de gravação e em que lugar da escola a realizariam.

Gráfico 4 – Respostas da (auto)avaliação do círculo de leitura (I)

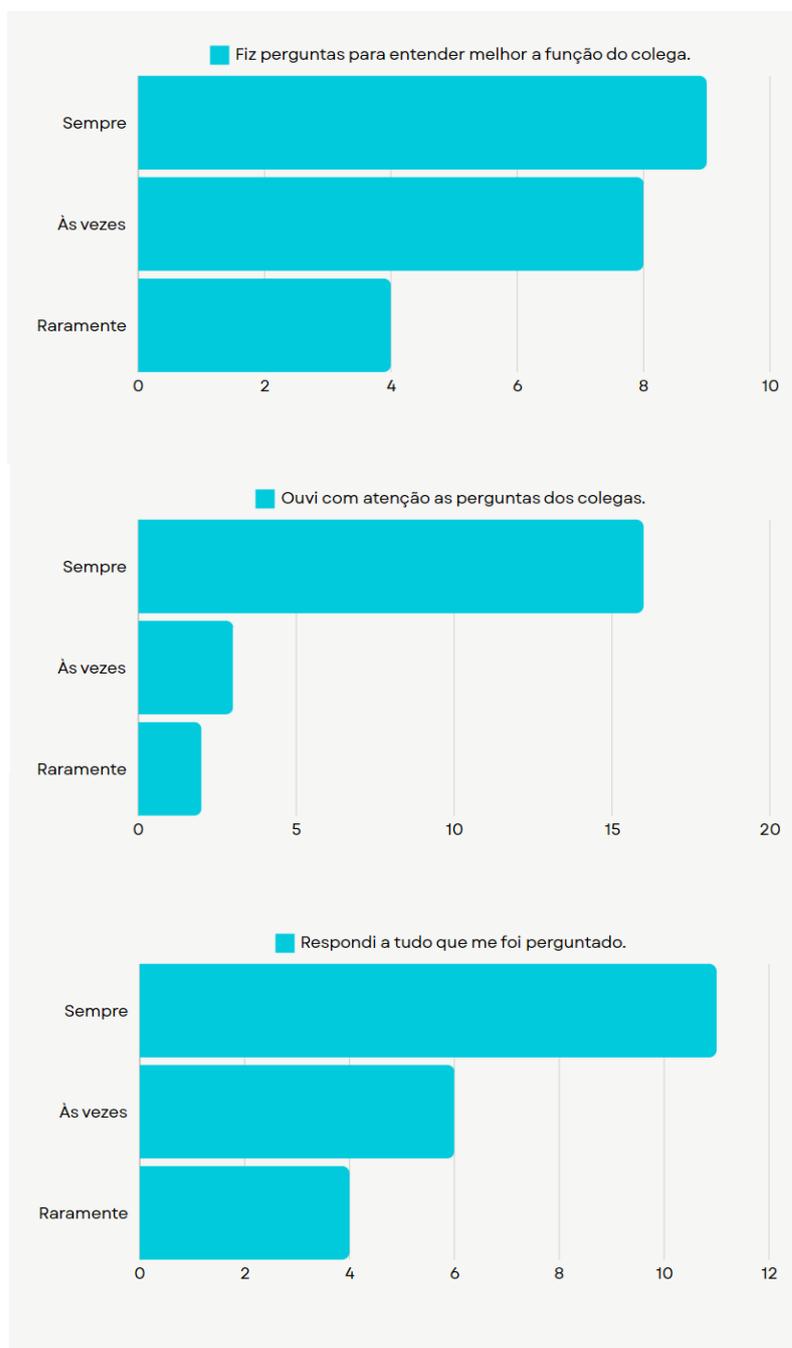


Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Não obstante muitos tenham marcado “sempre” a cada afirmação apresentada, é preciso ressaltar que alguns alunos que o fizeram não participaram de forma significativa do Círculo. De modo que achamos correto esclarecer que, ao menos, dois dos estudantes, certamente, responderam “sempre” nos itens de autoavaliação pensando apenas em conseguir uma “nota boa” na atividade.

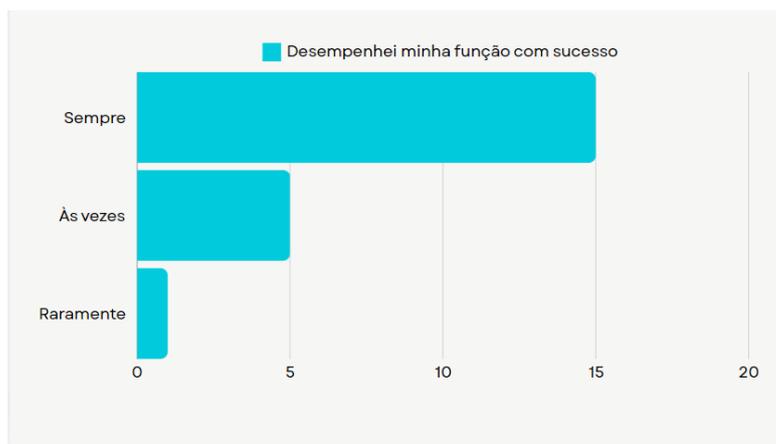
As respostas dadas às três afirmações abaixo foram bastante fidedignas ao que foi observado durante as discussões dos grupos:

Gráfico 5 – Respostas da (auto)avaliação do círculo de leitura (II)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

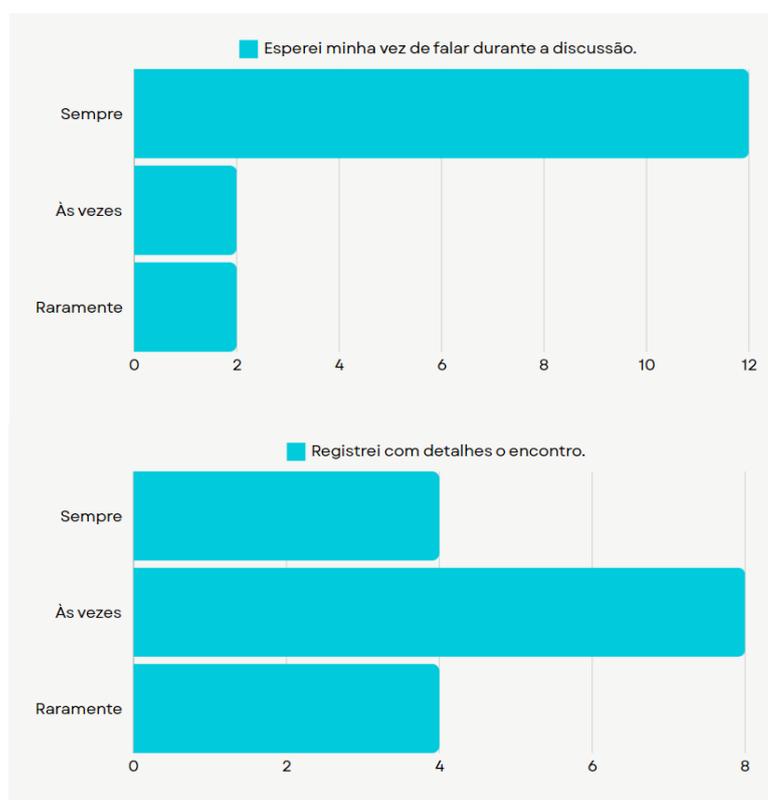
Gráfico 6 – Respostas da (auto)avaliação do círculo de leitura (III)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Como uma comprovação da desatenção que, muitas vezes, impera na sala de aula, dos 21 estudantes presentes no “encontro final” (Cosson, 2021b), apenas 16 notaram que no verso da ficha havia algo a ser preenchido, resultado: os últimos tópicos da autoavaliação contaram com menos respostas do que as demais.

Gráfico 7 – Respostas da (auto)avaliação do círculo de leitura (IV)



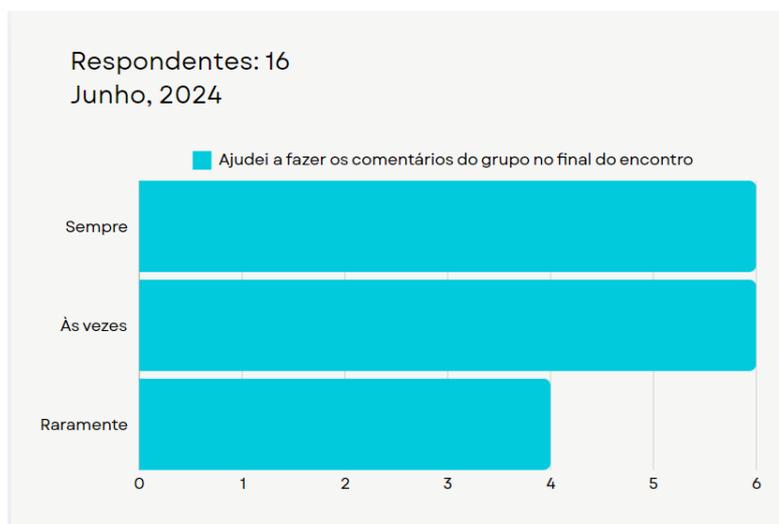
Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

É importante dizer que, conhecendo o perfil de alguns alunos da turma, optou-se por solicitar a todos que realizassem a função de registrador, ou seja, todos precisariam estar atentos à discussão realizada por sua equipe, a fim de se inteirar das demais funções realizadas pelos colegas e prestar atenção às suas contribuições. Consideramos que o gráfico anterior revela o grau de engajamento real na atividade, assim como o fato de cinco estudantes terem deixado o verso da autoavaliação em branco também ser *sintomático* a esse respeito.

É curioso confrontar os dados dessa etapa com alguns resultantes da aplicação do questionário diagnóstico: praticamente metade da turma (cinco que não atentaram para o verso da ficha de autoavaliação, somados aos quatro que só fizeram o registro das discussões “raramente”) revela um desinteresse por atividades ligadas à leitura. O que coincide com os dados anteriores, pois no início do Itinerário foi verificado que cerca de metade da turma não se mostrava *íntima* do ato de ler literatura. Isso não quer dizer que alguns desses alunos não tenham, depois, desenvolvido um “produto final” interessante (André, por exemplo, que deixou o verso da folha em branco, produziu um poema autoral e o quadrinizou), mas os dados coletados demonstram que o engajamento desses estudantes foi menor do que o dos colegas com um hábito de leitura mais desenvolvido.

O último tópico de autoavaliação foi referente à contribuição dos membros da equipe na preparação para a partilha das sínteses com o restante da turma:

Gráfico 8 – Respostas da (auto)avaliação do círculo de leitura (V)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Em relação às apresentações das equipes, é importante destacar que houve timidez e hesitação por parte dos alunos. Alguns optaram por escolher um porta-voz, mesmo ficando ao lado dele na frente da sala, outros preferiram dar espaço para cada membro da equipe fazer algum comentário. A orientação foi que todos contribuíssem na preparação para esse momento. O último gráfico mostra que 12 estudantes realizaram o que foi solicitado, os que marcaram “raramente” provavelmente não contribuíram e os que deixaram em branco por “distração”, infelizmente, não nos deram condições de os avaliar de forma justa — só é possível afirmar algo a respeito de dois deles, que sequer apresentaram e realizaram uma atividade alternativa no dia seguinte (no fim, acabaram admitindo que não tinham lido a Antologia).

Foi um momento muito enriquecedor para quem realmente se permitiu a “entrega” à experiência. Duas equipes leram poemas da Antologia durante suas partilhas, para elucidar algum ponto como a incompreensão de um texto ou apontar aquele que agradou a todos do grupo. Foram dadas orientações a respeito de assumir uma postura adequada e elevar o volume da voz antes da apresentação oral; apesar disso, alguns alunos tiveram dificuldade ou de conter o riso ou de falar mais alto. Consideramos que isso é natural e faz parte do processo de trabalho com a oralidade, esse momento foi uma diagnose para pensar em intervenções futuras na turma participante envolvendo o trabalho com gêneros orais formais.

Consideramos a autoavaliação indispensável no que tange à prática de círculos de leitura, uma vez que a **corresponsabilidade** é um elemento-chave para que haja êxito. Nas palavras do autor da proposta:

[...] professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos (Cosson, 2021b, p. 36).

Na próxima seção, discutiremos a respeito de como os gêneros HQ e poema foram *apreendidos* pelos alunos no decorrer do processo de aprendizagem.

6 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DOS GÊNEROS HQ E POEMA

6.1 Poesia: “um mergulho com roupa e tudo”

Antes de retomar o relato, gostaríamos de evocar alguns ensinamentos dos pesquisadores Fábio Durão e André Cechinel (2022). Embora tenhamos optado por enfatizar teórica e metodologicamente as projeções subjetivas dos alunos — tanto nos roteiros quanto na rota efetivamente trilhada no nosso Itinerário —, acreditamos que, num momento posterior da prática do conhecer (Cosson, 2021a), é fundamental a verticalização da relação do leitor com a obra. Conforme apontam os autores:

[...] sem o leitor, o texto é mudo, um simples molho de papel (ou conjunto de bytes); seu sentido só é realizado por meio da interpretação, que por sua vez não existe sem o acréscimo de um elemento vindo do sujeito, algo postulado por ele a partir daquilo que leu. Se adequado, esse componente externo proposto pelo leitor adere à obra, dando a impressão de que sempre esteve lá; e, no entanto, se não fosse enunciado, permaneceria invisível (Durão e Cechinel, 2022, p. 7).

Talvez não seja possível, no caso de uma proposta que combine os dispositivos didáticos da antologia e do diário de leitura, realizar um *estudo analítico* (Candido, 1996) de todos os poemas experienciados, seja individual, seja coletivamente. Isso porque o tempo é *movediço, instável e evanescente* nas aulas da Educação Básica na rede pública (nosso lugar de fala). Ao mesmo tempo, mais uma vez, reiteramos que há uma aprendizagem literária a acontecer e o professor, como par mais experiente — mediador qualificado — ensina um passo a passo, um *modo* de aproximar-se do poema com vistas à análise e interpretação que pode ser *mimetizado* pelo alunado.

Tanto Aristóteles (2014) quanto Candido (1996) esclarecem que o texto em versos não se confunde com a poesia. Nessa direção, Candido (1996) e Paz (1982) diferenciam a poesia de sua manifestação concreta no gênero poema; esse, sim, passível de análise e interpretação no sentido proposto por Candido (1996), Durão e Cechinel (2022), Pilati (2018), entre outros.

Compreendemos que alunos sem um hábito de leitura literária consolidado podem, sim, ser afastados da poesia e do poema se um professor *precocemente* os

impelir a olhar analiticamente o texto poético; sem, antes, terem tido *espaço-tempo* para dialogar com o texto. Ao mesmo tempo, alguns poemas vão requerer, tendo em vista a sua complexidade, que a análise seja empreendida como condição de acesso a seus sentidos textuais e possíveis significações extratextuais.

A postura conciliadora que ora assumimos — em relação à Leitura Subjetiva e à análise e interpretação pragmática do texto poético — se deve ao enfrentamento direto das inúmeras adversidades existentes na rotina de um professor que (entre)tece afetos e aprendizagens junto a alunos cuja situação de vida, muitas vezes, não favorece a *entrega* que a arte reivindica para si. Se o objetivo decisivo é formar leitores literários e não “apenas” ensinar literatura, é preciso, do nosso ponto de vista, acolher o que puder auxiliar tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Durão e Cechinel (2022) argumentam convincentemente a respeito do adjetivo “literário” só se justificar no processo interpretativo, responsável por fazer o poema *acontecer* efetivamente como objeto estético. É no ato de aproximação analítica, que, segundo os autores, a literatura concretizar-se-ia em sua “objetividade processual”. Aqui, pedimos licença para, então, propor que essa adjetivação, ao ocorrer junto às palavras “educação”, “leitura” e “experiência”, ganha uma conotação que nos aproxima da Poesia, ainda mais do que do poema. Assim, a educação, a leitura e a experiência podem ser designadas como *literárias* no sentido *sublime* da existência que se expande no contato com a Poesia que há no poema — o espírito, nessa “hora breve de loucura e alegria”⁹¹, pode se reconhecer e habitar o ilimitado.

Ao longo do Itinerário, houve duas situações de *estudo analítico do poema*, cujo fito foi justamente tornar os textos mais acessíveis aos alunos; nesses casos, claramente essa era uma condição *sine qua non* para a experiência literária *acontecer*. Defendemos, portanto, que cabe ao professor ter a sensibilidade de privilegiar mais a análise crítica do texto literário ou a experiência literária conforme as suas circunstâncias e as de sua turma, podendo, de forma ideal e desejável, abarcar ambas

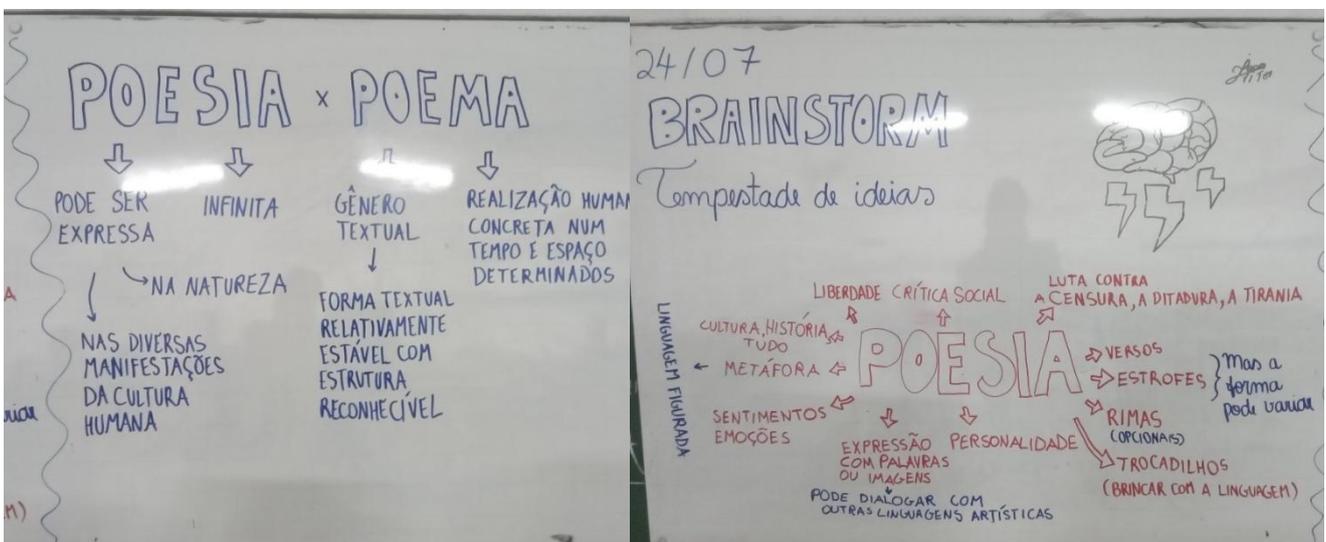
⁹¹ Este é o convite poderoso de Walt Whitman, o eu lírico universal que dele nasce *derrama-se* sobre nós em seu poema “Uma hora para a loucura e a alegria”. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3305767#:~:text=Uma%20hora%20para%20a%20loucura%20e%20a%20alegria!%20%C3%93%20furiosos>. Acesso em: out. 2024.

as dimensões em sua prática pedagógica; simultânea ou alternadamente, como for possível. O crucial é que os professores não desistam de levar a literatura para a sala de aula e de assegurar aos seus alunos as condições para que as experiências literárias ocorram.

Após essa breve digressão, retomamos o nosso relato. Após o fim do recesso escolar, no dia 24 de Julho, apenas sete alunos estavam presentes em sala. Todavia, com vistas a não atrasar ainda mais o cronograma já atrasado, consideramos adequado dar continuidade ao planejamento com os presentes. Nesse dia, foi realizado um *brainstorm* sobre poesia (sistemizado em forma de mapa mental), a fim de criar um elo com as vivências do mês de Junho a partir dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos. Praticamente todos os alunos presentes contribuíram nessa vivência inicial. Em seguida, perguntou-se a respeito da diferença entre poema e poesia. Foi preciso a intervenção da mediadora para aclarar esse ponto por meio de mapa mental elaborado para estabelecer melhor essa distinção.

Imaginamos que é pertinente explicar o *brainstorm* (em português, tempestade de ideias): trata-se de uma técnica de criatividade cuja regra precípua é não censurar as ideias que surgirem durante a sua realização. Basicamente, as pessoas falam o que lhes vêm à mente sobre um tema-problema proposto. Seguem os registros da lousa:

Figura 11 – Registros visuais do quadro da sala de aula (I)



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2025).

Para o aprofundamento do estudo do gênero poema especificamente, foram importantes os dados coletados tanto nos *Diários de Sensações* (que alguns alunos disponibilizaram para a pesquisa) quanto nos registros dos cartões de função do Círculo de Leitura e na partilha oral do último encontro, assim como na Oficina Pedagógica dedicada à leitura expressiva. Foi por meio dos dados e das vivências que se identificou a dificuldade dos alunos em relação a dois poemas da Antologia. Um deles foi “Enquanto lido”⁹², de Ricardo Aleixo:

quer coisa mais estranha/ que um poema/ enquanto nasce?
 enquanto/ se contorce/ desprovido de sentido?/ enquanto pura
 pele/ muito lisa e sem/ memória? enquanto/ ao mesmo tempo/
 excesso e falta?/ enquanto vísceras/ à mostra?/ enquanto ar/
 ritmia?/ enquanto riso/ besta? enquanto/ rua de mão dupla?/
 enquanto/ beco sem saída?/ enquanto rosto/ informe?/
 enquanto afasia?/ enquanto líquidos/ no ventre?/ enquanto
 visão/ de vultos? enquanto/ respiração/ difícil? enquanto plena/
 hesitação?/ enquanto impulso de/ desistência? enquanto/
 vermelho sangue/ aos jorros? enquanto/ placenta?/ enquanto
rigor/ mortis? enquanto dia/ claro?/ enquanto noite adentro/
 enquanto sem/ futuro?/ quer coisa/ mais estranha/ que um/
 poema enquanto/ lido? (Aleixo, 2018, pp. 94-96).

Outro poema, do mesmo autor, que pareceu representar um desafio significativo para a turma foi o poema “Fábula”. Segue para apreciação:

O desterrado anda/ e sonha um reino/ a cada passo/ sob os pés/
 andançarilhos/ sem nem fronteiras/ nem lei/ Parente dos
 antílopes/ Avança/ em passo a passo/ a passo/ errante/ de pés
 levíssimos/ Aqui/ mirando miragens/ ali/ empurrando/ morro
 acima/ a pedra grande/ de outra fábula/ O desterrado/ veio e
 vem/ no seu voo/ sozinho/ Os pés/ caminhando/ E veio e/ vai/ e
 vem e/ vai e vem/ vindo (Aleixo, 2018, pp. 175-176).

Na realização do exercício analítico junto aos alunos nesses dois casos, buscou-se um alinhamento com as palavras de Durão e Cechinel:

[...] o primeiro passo da leitura [analítica] em sala de aula deve se dar com a pergunta: o que é significante aqui, o que mais claramente faz sentido? Uma vez definida qual a ponta de fio, não é difícil passar para

⁹² Recomendamos a leitura expressiva realizada por Marcos Antônio Terras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K7TuFDoXyGJ>. Acesso em: jan. 2025.

a discussão de outros componentes da obra em um processo de crescente complexidade. Com isso conseguimos obter uma organicidade descritiva [...], na medida em que os diferentes aspectos do objeto são abordados em conexão uns com os outros, não sendo assim tratados como itens em uma lista que devem receber um check mark na análise (Durão; Cechinel, 2022, p. 44).

No caso do texto “Fábula”, durante a experiência de leitura expressiva, notando a incompreensão dos alunos em relação ao poema, alguns pontos de destaque no “mergulho com roupa e tudo” foram:

1 – A estrutura das estrofes e, por conseguinte, dos versos, parecem representar semioticamente uma “presença” que se movimenta junto com as palavras; as quais conformam o “desenho” da estrofe. O poema, que contém nove estrofes, inicia com uma de tamanho maior (sete versos) e vai se “extinguindo” – ou se “aproximando”. As seis estrofes finais têm menos de três versos cada; e a última, apenas uma palavra: “vindo”;

2 – “Quem caminha, aproximando-se, ‘vindo’?” foi uma pergunta feita na intenção de ajudar os participantes a perceberem uma possível “rota-roteiro” do poema. Identificaram o sujeito das orações: “O desterrado”. E demonstraram não saber o significado dessa palavra. Foi preciso fazer analogias com os imigrantes, os ciganos, os refugiados climáticos ou de conflitos bélicos, a fim de lhes dar uma ideia “orgânica” da palavra. Também foi necessário aclarar a intertexto inscrito no poema, pois há uma referência indireta ao mito de Sísifo, que os alunos disseram não conhecer: “Aqui/ mirando miragens/ ali/ empurrando/ morro acima/ a pedra grande/ de outra fábula”. Então, contou-se a respeito do rei que enganou e desafiou os deuses, sofrendo a punição de empurrar uma enorme pedra montanha acima por toda a eternidade. Perguntou-se se conseguiam se identificar com a situação de repetir sempre uma mesma tarefa todos os dias e houve um assentimento geral. A partir disso, foi possível virar essa *chave* do poema, que o autor identifica com o gênero fábula, conforme se vê nos versos em destaque acima;

3 – Discutiu-se o gênero fábula e suas características e o motivo pelo qual, possivelmente, o eu lírico traz essa palavra no corpo do poema. Um estudante associou essa menção ao ensinamento que há no fim das fábulas, isto é, quis

referenciar o caráter moral desse gênero textual. A partir disso, houve a indagação de que ensinamento seria esse.

4 – Houve dificuldade para chegar a uma resposta, assim, foi preciso intervir. Para virar outra *chave*, chamou-se atenção para o termo “andançarilhos”, presente na primeira estrofe: “O desterrado anda/ e sonha um reino a cada passo/ sob os pés/ andançarilhos/ sem nem fronteiras/ nem lei”. Perguntou-se se essa palavra é dicionarizada, se já tinham a lido ou ouvido em algum lugar. Disseram que não, verificamos que não lembravam do conceito de “neologismo”, o qual precisou ser revisado por assim dizer. Explicou-se que é comum ficcionistas e poetas criarem neologismos literários e perguntou-se o que poderia significar essa adjetivação dada ao substantivo “pés”. Identificaram no “interior” da palavra a sugestão da forma verbal “andar”, os termos “andança”, “dança”, alguém citou a palavra “dançarino” e destacamos a palavra “andarilho” como mais uma sugestão possibilitada pela forma do neologismo de Aleixo. O sintagma verbal “sonha um reino”, como uma ação realizada pelo “desterrado”, também foi salientado para contribuir na construção da imagem poética desse ser “fabuloso”. Ligaram ao próprio Sísifo, mas por se tratar “de outra fábula”. Sugerimos, influenciando-nos por outros poemas selecionados para a Antologia (“Meu negro” e “Loa da travessia da calunga grande” de Aleixo, e “Ventre do ocidente”, de Karla Alves), uma possível referência aos africanos que foram escravizados em séculos passados e forçados a atravessar o Atlântico⁹³.

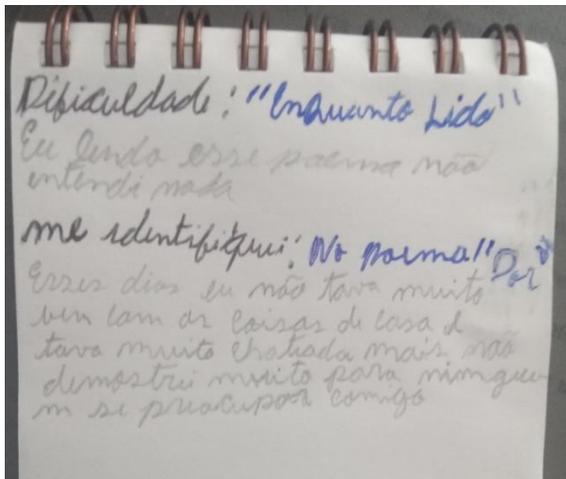
5 – Os aspectos da melopeia foram destacados no exercício de leitura expressiva, em especial, chamou-se atenção para as assonâncias e aliterações (“**P**arente dos **a**ntílopes/ **A**vança/ **e**m **p**asso a **p**asso/ a **p**asso/ **e**rrante/ de **p**és **l**evíssimos”). Explicou-se a importância de perceber o ritmo próprio do poema antes de realizar o desenho de sua vocalização, para estabelecer um diálogo harmonioso, amplificando-o através da pontuação dramática.

Em relação ao poema “Enquanto lido”, a dificuldade de compreensão foi comunicada tanto oralmente, durante a realização do Círculo de Leitura, quanto

⁹³ Embora não tenhamos realizado isso no nosso Itinerário, fica como sugestão didática para quem for trabalhar esse poema em sala: estabelecer um diálogo com a canção “Preciso me encontrar”, de Cartola. Nessa canção, o eu lírico também sugere um movimento contínuo, um “ir e vir”, uma melancolia que pode remeter à de um “desterrado”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GkYcFV7qkyk&t=1s>. Acesso em: out. 2024.

registrada no Diário de Sensações, segue o registro de uma página do diário da aluna Débora:

Fotografia 7 – Diário da estudante Débora (fragmento)⁹⁴



Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

Antes de relatar a respeito da Oficina de leitura analítica, que optamos por dedicar ao poema “Enquanto lido”, gostaríamos de frisar como o Diário de Sensações é um dispositivo que pode contribuir tanto no planejamento e desenvolvimento das aulas, como no diálogo íntimo do aluno consigo mesmo e com a obra. Vale o comentário de que a equipe de Débora escolheu o poema com o qual ela se identificou para a quadrinização, evidenciando que as etapas prévias à quadrinização foram cruciais no processo de curadoria de poema para a tradução intersemiótica. Ainda a respeito da importância do Diário, o aluno Renato iniciou um processo de diálogo e de escrita literária a partir da relação especial que construiu com o poema “Dor”, conforme registro abaixo:

⁹⁴ Transcrição do conteúdo escrito pela participante:

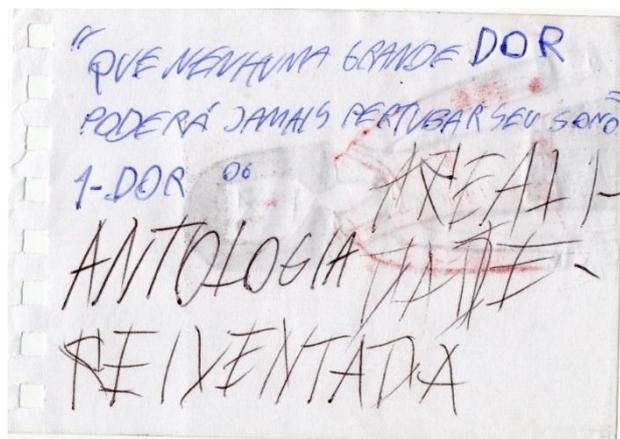
“Dificuldade: ‘Enquanto Lido’

Eu lendo esse poema não entendi nada

me identifiquei: No poema ‘Dor’

Esses dias eu não tava muito bem com as coisas de casa e tava muito chateada mais não demonstrei muito para ninguém se preocupar comigo”.

Figura 12 – Diário do estudante Renato (fragmento II)



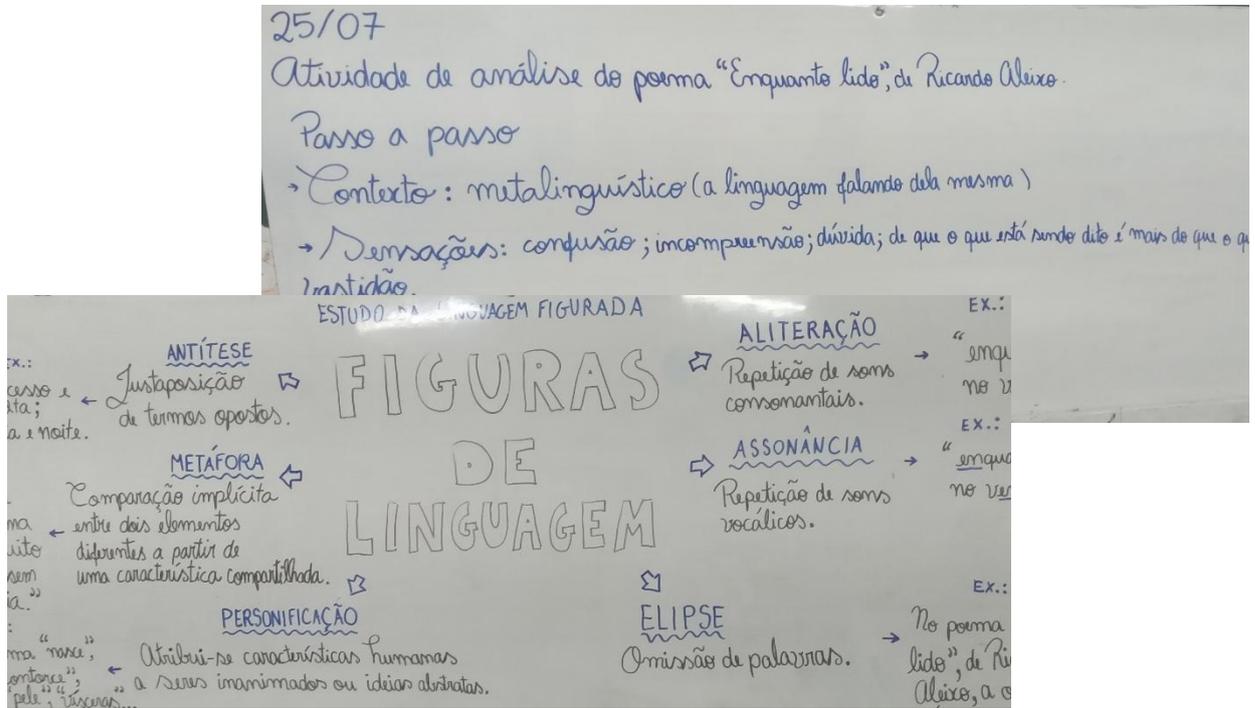
Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

Não realizaremos a descrição minuciosa do processo analítico e interpretativo do poema “Enquanto lido” como fizemos com o poema “Fábula”, mas um relato geral da Oficina realizada, acompanhado de alguns registros do quadro da sala de aula. Após a leitura expressiva do poema em tela — na aula subsequente ao *brainstorm* sobre poesia —, os alunos iniciaram dizendo as sensações que o poema lhes causou. A partir da troca de impressões e análise verso a verso, verificamos que as metáforas e demais recursos da linguagem figurada eram a fonte principal da incompreensão ou dúvida dos alunos. Devido a esse fato, foram explicitadas as figuras de linguagem que podem ter contribuído para a sensação descrita por eles de que, no poema, está sendo dito mais do que aquilo que se está entendendo. Ao mesmo tempo, os alunos, de forma autônoma, conseguiram identificar vários aspectos relevantes que estruturam o efeito estético no momento da recepção literária. Durante o debate interpretativo, na Oficina de leitura analítica, um aluno destacou a importância das frases poéticas interrogativas na construção dos sentidos do poema, como uma forma de envolver o leitor (interpelá-lo). Outro chamou atenção para a repetição do termo “enquanto” estabelecendo as comparações entre o poema [enquanto lido] e vários outros elementos.

Nessa etapa de discussão oral, foram explicitadas as figuras de linguagem conforme os próprios alunos foram identificando-as em termos de seus efeitos. A partir da mediação feita, foi possível analisar as metáforas e as comparações metafóricas, a repetição de sons e as elipses, dentre outros aspectos, utilizando, no processo, termos técnicos, mas de forma orgânica, pois o movimento foi de *dentro* [do poema]

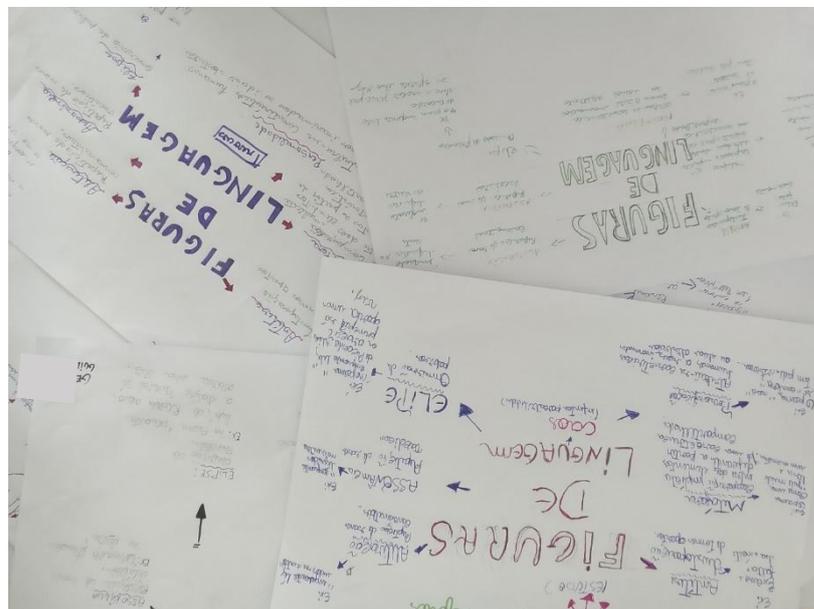
para *fora*, para depois, voltar a ele de forma mais verticalizada. A partir disso, devido ao volume de informações, decidimos realizar uma Oficina de elaboração de mapas mentais para sistematizar os saberes socializados acerca das figuras de linguagem presentificadas no poema analisado:

Figura 13 – Registros visuais do quadro da sala de aula (II)



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2025).

Fotografia 8 – Mapas mentais produzidos pelos alunos



Fonte: Produções de participantes da pesquisa-ação (2025).

Note-se que o estudo das figuras de linguagem, nesse caso, não foi descontextualizado ou apresentado como algo cujo valor está dissociado da interação com o texto poético. Pelo contrário, foi a própria leitura do poema “Enquanto lido” que mostrou a necessidade de trazer para a aula esse conteúdo como parte do desenvolvimento do saber ler literário dos alunos — como forma de viabilizar a construção literária de sentidos. A nosso ver, além da leitura individual e da leitura expressiva, em relação ao poema em discussão, a leitura analítica era condição *sine qua non* para a fruição estética, isto é, para os alunos apreciarem-no integralmente, acessando suas camadas mais profundas. É importante dizer que nos mapas mentais apresentados está refletida apenas uma das dimensões da análise feita em sala, não abrange o exercício interpretativo feito colaborativamente de forma plena. A Oficina dedicada a esse dispositivo correspondeu a uma etapa de sistematização, considerada necessária para auxiliar os alunos a terem uma memória da leitura analítica realizada e se apropriarem das figuras de linguagem presentificadas no texto de Aleixo. Esse processo é importante para instrumentalizar os alunos, no sentido de internalizarem certos procedimentos e recursos que auxiliarão na leitura de textos poéticos de igual ou maior complexidade em momentos futuros, assegurando-lhes, dessa forma, autonomia como leitores literários.

Também os quadrinhos precisaram de um estudo detido, todavia, considerando a natureza do Itinerário, isto é, seu objetivo precípua de formar leitores de poesia, mesmo a Oficina dedicada à HQ contou com a presença de textos poéticos, acompanhados da quadrinização feita a partir deles. Assim, a próxima subseção será dedicada a compartilhar como transcorreram esses encontros dedicados aos quadrinhos, que envolveram também uma Oficina de leitura de infográficos. Durante essa etapa, foi iniciada a ação de empréstimo de livros literários. Para tal atividade, selecionamos edições em quadrinhos de obras conhecidas ou livros nascidos já nessa linguagem, como as *graphic novels* e os quadrinhos poéticos (que poderíamos, talvez, chamar de álbuns líricos).

6.2 Um passeio no universo dos quadrinhos

O teórico Waldomiro Vergueiro é uma das referências basilares no Brasil em se tratando da presença dos quadrinhos na sala de aula, assim como Paulo Ramos. Os dois, inclusive, realizaram trabalhos em parceria: o livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* é um exemplo disso. Essa obra, organizada por ambos, tem um caráter teórico-prático e traz propostas didático-pedagógicas para aplicação em diferentes disciplinas (Língua Portuguesa; Geografia; História; Artes).

Uma discussão realizada por Vergueiro (2022b) que nos interessa de forma especial é a das metáforas visuais “cristalizadas” nos quadrinhos, como as “estrelas” que, dispostas perto do corpo de um personagem que se machucou, representam a “dor” por ele sentida. Essas metáforas convencionadas e repetidas por diferentes autores em narrativas de natureza diversa são como as metáforas verbais que, de tão frequentes, perderam sua capacidade de causar estranhamento⁹⁵, por exemplo: a asa da xícara, o braço da cadeira, o pé da mesa, dizer que alguém é “fogo” etc.

A respeito da metáfora visual nos quadrinhos, o autor diz que elas “[...] atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal” e possibilitando “um rápido entendimento da ideia” (Vergueiro, 2022b, p. 54). Pensamos, conforme já discutido na seção quatro, que, não necessariamente, a linguagem visual dos quadrinhos “facilita” nem, por extensão, a metáfora visual; depende do uso que se faz delas — do contexto de produção, circulação e recepção em suma.

Logo, consideramos importante diferenciar desde já esse tipo de metáfora visual (que “mastiga” a ideia, tornando-a acessível quase instantaneamente) daquela que equivale a uma imagem poética e que, portanto, tensiona a linguagem não verbal, tal como o faz a metáfora verbal em relação à linguagem escrita. O emprego da linguagem figurada no âmbito das narrativas ou poemas que nascem ou são transpostos para o campo da visualidade é comum não só em quadrinhos sofisticados,

⁹⁵ A não ser que algum autor desautomatize nossa percepção a respeito delas numa construção que lhes insufla vida, como ocorre no poema “Inutilidades”, de José Paulo Paes: “Ninguém coça as costas da cadeira./ Ninguém chupa a manga da camisa./ O piano jamais abana a causa./ Tem cauda, porém não voa, a xícara. [...]”. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/4555931>. Acesso em: fev. 2025.

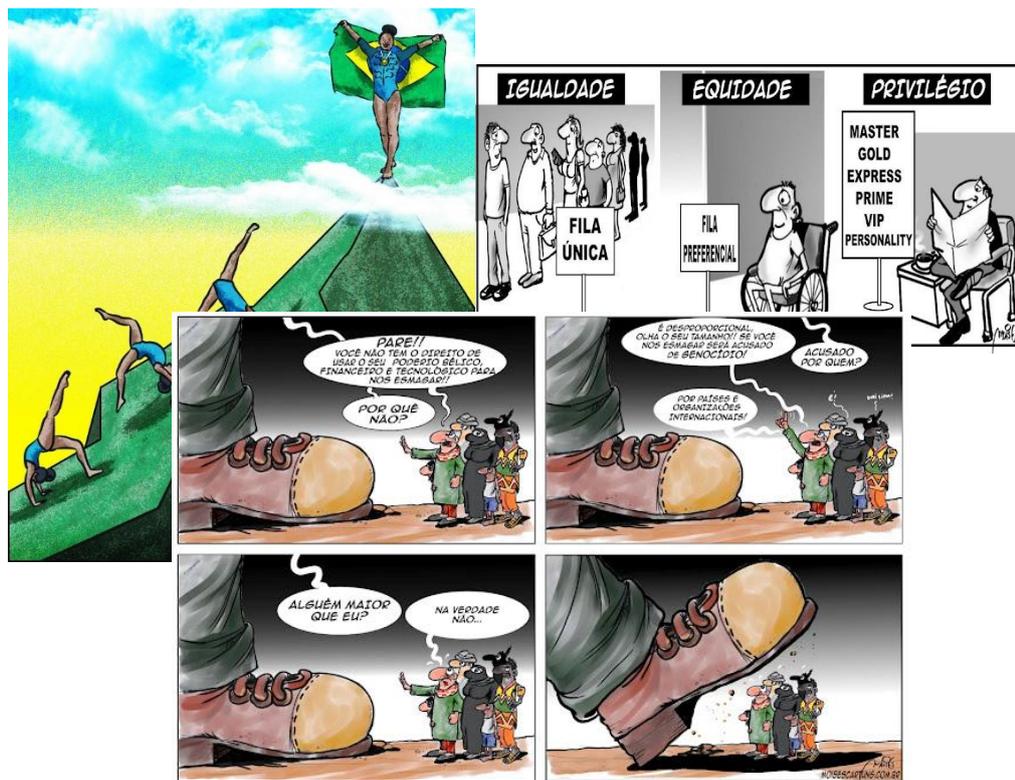
que “bebem” da linguagem literária, mas também em gêneros como o cartum, a tirinha e a charge.

Assim, redesenhamos o roteiro inicial do Itinerário para abarcar os gêneros supracitados, por se tratar de uma maneira de trabalhar tanto os quadrinhos, como as figuras de linguagem traduzidas para a modalidade visual. Assim, em vez de iniciar com narrativas ou poemas quadrinizados, optamos por ler e interpretar junto aos alunos os gêneros cartum, charge e tirinha. A intenção foi diagnóstica, pois esse exercício oral e coletivo contribuiu para o planejamento da Oficina mais direcionada à literatura quadrinizada propriamente dita.

Foram dedicados dois encontros para essa etapa. Seguem para apreciação na próxima página alguns dos textos analisados⁹⁶ coletivamente. A partir das inferências dos alunos a respeito dos sentidos comunicados, foi possível auxiliá-los a perceberem que estavam analisando metáforas, metonímias e hipérboles. A intertextualidade presentificada visualmente em um deles passou despercebida a princípio, embora a turma já tivesse a referência, pois havíamos discutido o mito de Sísifo anteriormente – eles não notaram que a charge que tematiza a conquista da atleta brasileira Rebeca Andrade nas Olimpíadas de 2024 parece sugerir esse diálogo intertextual.

⁹⁶ Charge referente ao desempenho de Rebeca Andrade nas Olimpíadas, autoria de Thiago Lucas. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/opiniao/editorial/2024/08/06/amp/vidas-salvas-e-menos-custos.html>. Acesso em: ago. 2024;
Cartum acerca da distinção entre igualdade, equidade e privilégio, por Moises Carvalho, disponível em: <https://www.moisescartuns.com.br/2024/02/justica-social.html?m=1>. Acesso em: ago. 2024;
Tirinha denunciando a impunidade de nações que desrespeitam a soberania de outras ou buscam eliminar grupos sociais/étnicos específicos. Disponível em: <https://moisescartuns.wordpress.com/category/tirinhas/>. Acesso em: ago. 2024.

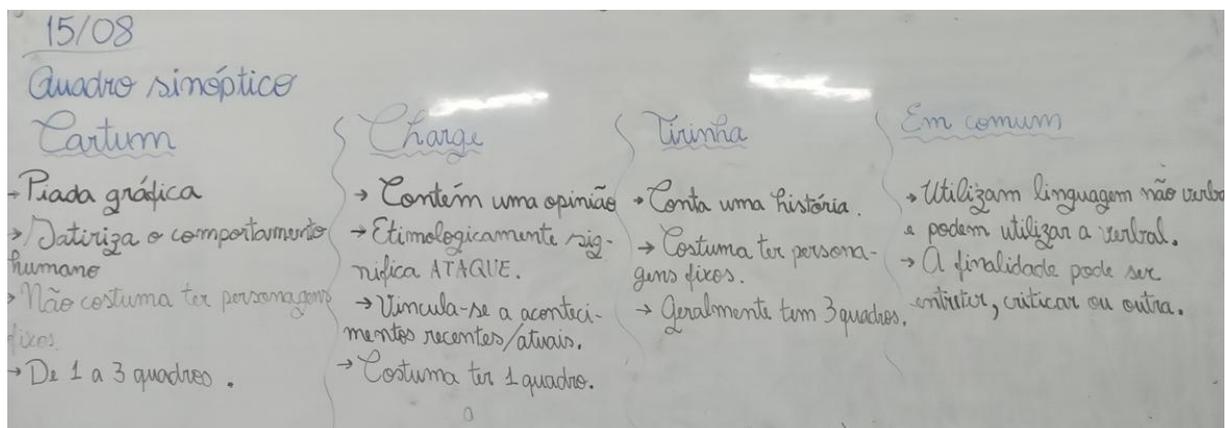
Figura 14 – Cartum, charge e tirinha



Fontes: <https://jc.ne10.uol.com.br/opiniao/editorial/2024/08/06/amp/vidas-salvas-e-menos-custos.html>;
<https://www.moiscartuns.com.br/2024/02/justica-social.html?m=1>;
<https://moiscartuns.wordpress.com/category/tirinhas/>.

A pedido deles, foi realizada uma sistematização a respeito dos gêneros analisados em aula:

Fotografia 9 – Registro visual do quadro da sala (III)



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2025).

A Roda de Leitura dedicada aos poemas quadrinizados ocorreu no encontro seguinte e será detalhada na próxima subseção.

6.3 Roda de leitura: poemas em quadrinhos

Sem a pretensão de levar os alunos da turma a compreenderem as sutilezas das diferenças entre adaptação e tradução intersemiótica na moldura teórico-metodológica proposta nesta pesquisa, tentamos elucidar minimamente esses conceitos numa ficha didática⁹⁷ elaborada para os familiarizar com a modalidade poemas quadrinizados. Um dos referenciais na elaboração desta ficha foi a explanação de Plaza (2013) acerca da tradução intersemiótica:

Na Tradução Intersemiótica como transcrição de formas o que se visa é penetrar pelas entranhas dos diferentes signos, buscando iluminar suas relações estruturais, pois são essas relações que mais interessam quando se trata de focalizar os procedimentos que regem a tradução. Traduzir criativamente é, sobretudo, inteligir estruturas que visam à transformação de formas (Plaza, 2013, p. 71).

A intenção do material didático elaborado foi oferecer exemplos visuais da ideia de tradução criativa entre linguagens — e da consequente transmutação da forma do texto-fonte para a do texto-transcriado. Ademais, tendo a ficha como dispositivo-suporte foi realizada uma Roda de Leitura, na qual se discutiu a respeito dos sentidos dos textos quadrinizados, levando em consideração sua forma compósita. Após a leitura e troca de impressões a respeito de cada texto, os alunos responderam a questões feitas sobre cada um deles.

O primeiro momento foi de motivação a partir de uma HQ curta (fragmento) que tematiza a relação poema-Poesia.⁹⁸ Conforme se verifica abaixo, buscamos elaborar

⁹⁷ Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGMaxSoCj0/63KuYcMPSHp4Vshfh2HKkw/edit?utm_content=DAGMaxSoCj0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Acesso em: out. 2024.

⁹⁸ Nesta subseção, optamos por grafar com inicial maiúscula o termo “Poesia”, a fim de enfatizar a nossa compreensão de que é um fenômeno que engloba e, concomitantemente, transcende o gênero textual “poema”.

uma ficha visualmente atraente e lúdica, de modo a convidar os alunos a entrarem no “clima” dos quadrinhos.

Fotografia 10 – Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa atividade inicial proporcionou uma reflexão coletiva que retomou as aulas nas quais foi traçada a distinção entre poema e Poesia. Num primeiro momento, os alunos descreveram quadrinho por quadrinho, depois, foram convidados a dizerem que sentidos atribuíam a cada um deles. Os que participaram dando suas opiniões pareceram concluir que, de acordo com a HQ, não se sabe exatamente o que esperar de um poema e que a compreensão da Poesia lida com essa “dificuldade”. Foi feita a intervenção mais a título de partilha pessoal: comentamos com os alunos da nossa

impressão de que a Poesia é isso que “foge” da compreensão, ou seja, o poema pode ser analisado, criticado, “dissecado”, mas isso não quer dizer que a Poesia possa.

Virando essa primeira página, nas seguintes, foram dispostos o texto original e o texto quadrinizado, um próximo ao outro. Antes da leitura e análise do poema quadrinizado, foi realizada a leitura expressiva do poema-fonte por alunos voluntários. Segue para apreciação o primeiro exemplo de poema em quadrinhos incluído na ficha:

Fotografia 11 – Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento II)

EXEMPLOS DE POEMAS QUADRINIZADOS

Catando comida Quando achava alguma coisa.
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

VI ONTEM UM BICHO NA MUNDICIE DO PÁTIO. CATANDO COMIDA ENTRE OS DETRITOS.

QUANDO AGHAVA ALGUMA COISA, NÃO EXAMINAVA NEM CHEIRAVA: ENGOLIA COM VORACIDADE.

O BICHO NÃO ERA UM CÃO, NÃO ERA UM GATO, NÃO ERA UM RATO.

O BICHO... MEU DEUS...

...ERA UM HOMEM.

Manuel Bandeira

Fontes - Texto 1: <https://factive1.wordpress.com/poesia/o-bicho/>
Texto 2: <https://www.aio.com.br/>

Questão 01 - Na sua percepção, as imagens:
 acrescentaram algo aos sentidos comunicados pelo poema.
 apenas ilustraram o que é dito.
 justifique:
 porque criou um mistério no poema, que ainda melhorou a forma de entender.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observe-se a resposta do estudante a respeito dos quadrinhos de Alexandre Beck, cuja fonte foi o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, em termos do papel das imagens na produção de sentidos do texto verbovisual: ele marcou que as imagens “acrescentaram algo aos sentidos comunicados pelo poema” e justificou dizendo que a presença delas “criou um mistério no poema, que ainda melhorou a forma de entender” (sic). Por um lado, realçou o papel “facilitador” das imagens, por outro, afirmou que a tradução de Beck cria um “mistério”. Na Roda de Leitura foi dito que o

“suspense” e o “mistério” eram sentidos por causa das formas apresentadas apenas como silhuetas; só o personagem Armandinho, que pode representar tanto o eu lírico quanto o leitor, está desenhado de forma diferente, detalhada. É importante esclarecer que as questões só foram respondidas pelos alunos depois da finalização da etapa de leitura expressiva e troca de impressões sobre cada poema e sua respectiva quadrinização.

Dos 22 alunos que participaram da atividade e responderam às questões da ficha, 18 consideraram que as imagens acrescentaram algo aos sentidos comunicados pelo poema. Os que marcaram a opção “apenas ilustram o que é dito”, adicionaram os seguintes comentários à resposta: “Dando a experiência ao leitor de sentir o que está lendo.”; “Essa ilustração mostra uma situação de suspense e pena pela situação do ‘homem’”; “A ilustração mostra o que é dito no poema”; “Era um homem procurando comida”. Dessas respostas, duas sinalizam, na verdade, que há um acréscimo de sentido ou, pelo menos, de intensificação desse sentido por meio da forma como Beck traduziu o texto de Bandeira. Os que reconheceram esse fato justificaram-no falando do “mistério” ou do “suspense” principalmente: “acho que elas acrescentaram porque dá um clima a mais de mistério”. Um outro estudante também reforçou que, embora as imagens representem diretamente o que o poema fala, “dão um destaque a mais”. Esses posicionamentos convergem com o que apontou Vergueiro (2022b) acerca da metáfora visual — que possibilitaria um entendimento rápido da ideia —, mostrando que a afirmação do teórico parece se aplicar a essa quadrinização específica.

Naturalmente, a Roda de Leitura pode ter exercido influência nas respostas, mas há pequenas variações nas justificativas que revelam um olhar pessoal de cada aluno diante da quadrinização realizada por Beck. Foi interessante observar nas respostas a ideia do senso comum do quadrinho como “facilitador” da compreensão do texto escrito. O que não é um problema, mas uma das intenções subjacentes a esse momento do Itinerário foi desconstruir essa lógica, no sentido de mostrar que o quadrinho também pode ser complexo, a depender da proposta estética de quem o produz.

O segundo exemplo foi uma quadrinização feita a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Também nesse caso o texto foi preservado integralmente e houve um acréscimo de sentido por meio da linguagem não verbal;

porém, desta vez, mostrou-se necessária uma habilidade de leitura mais aguçada para ser percebida e compreendida a camada “extra” de sentidos. Segue a página abaixo para visualização:

Fotografia 12 – Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento III)

"QUADRILHA", DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que
amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa
para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J.
Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história

QUADRILHA

Fonte - Texto 1 e 2:
<https://cargocollective.com/pedromangue/quadrinhos>

Questão 02 -

a) O poema tem dois momentos demarcados por um sinal de pontuação. Antes do ponto final (no meio do texto), a que situação somos apresentados?

Que todos amavam um ao outro e de Lili que não amava ninguém

b) E após o ponto final, na segunda metade do poema, o que encontramos?

Tudo mundo segue a sua vida

b) Por que na adaptação para os quadrinhos o quadrinho referente à personagem Lili é diferente dos demais na primeira e segunda parte do poema?

Lili era a única que não amava ninguém e foi a única que se casou

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tanto na Roda de Leitura quanto nas respostas dadas na ficha notou-se uma maior dificuldade dos alunos na interpretação dessa quadrinização, justamente porque ela não se restringe a ilustrar as palavras. Apenas um dos alunos notou que a mudança de cor da parte de cima em relação a parte de baixo mostrava a mudança de temporalidade, respectivamente o passado e o futuro. E somente um deles

conseguiu responder a letra “c” da questão 02⁹⁹ de maneira precisa em termos de compreensão do jogo visual criado na tradução em tela. Mas a maioria compreendeu que “Lili era a única que não amava ninguém e foi a única que se casou.” As letras “a” e “b” foram mais para averiguar a compreensão deles do poema escrito e, apesar da conversa anterior à resolução das questões, alguns alunos não conseguiram responder adequadamente. Tratava-se apenas de notar que, antes do ponto final do meio do texto, a situação é a de desencontro amoroso, amor não correspondido, representando o “passado” e, depois do ponto, passa-se a conhecer o rumo que cada personagem citado tomou, ou seja, seus destinos são revelados. Alguns alunos simplesmente copiaram as respostas dos colegas — algumas foram repetidas *ipsis litteris* (infelizmente, procedimento bastante comum nessa turma).

O terceiro poema foi “Orfandade”, de Cecília Meireles, acompanhado de uma tradução intersemiótica autoral realizada no âmbito do PROFLETRAS-UFPE. Vale informar que essa quadrinização foi um exercício criativo realizado na disciplina “Literatura e Ensino”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosiane Xypas. A docente não só apresentou a teoria da Leitura Subjetiva para os mestrandos, como realizou diversos exercícios práticos de aplicação da teoria ao contexto da sala de aula. A professora convidou, inclusive, egressos do PROFLETRAS que foram seus orientandos para partilhar as práticas exitosas baseadas nos pressupostos da LS.

Na disciplina cursada na UFPE, a quadrinização do poema “Orfandade” foi realizada depois de uma sequência de atividades que despertaram a sensibilidade, fazendo as subjetividades dos mestrandos emergirem e se “costurarem” ao texto, depois, umas às outras, para, em seguida, retornar ao texto. Esse “passo a passo” da professora nos inspirou na elaboração da trilha a ser percorrida. Compreendemos que seria preciso, além de instrumentalizar os alunos para realizarem a quadrinização, sensibilizá-los e “chamar” suas subjetividades para fora lançando mão dos recursos disponíveis, como, por exemplo, o Diário de Sensações e a ficha didática com o poema “Meu negro”, de Ricardo Aleixo — apresentado sob a forma de uma atividade inspirada nos pressupostos da LS.

⁹⁹ “Por que na adaptação para os quadrinhos o quadrinho referente à personagem Lili é diferente dos demais na primeira e segunda parte o poema?” A resposta do aluno foi: “porque ela não estava ‘conectada’”.

didático, logo abaixo da distinção entre os conceitos, consistiu em perguntar se a quadrinização do poema de Cecília remetia-os mais ao primeiro ou ao segundo. Segue a imagem de uma das respostas que mais contemplou o que se esperava suscitar em termos de percepção acerca do poema quadrinizado:

Fotografia 14 – Ficha didática “Do poema aos quadrinhos” (fragmento V)

A adaptação para os quadrinhos costuma ser associada a uma ilustração do enredo, sem uma interpretação do texto original, adicionando sentidos. Já a tradução para os quadrinhos é pensada como uma releitura na qual a obra original é recriada buscando reproduzir visualmente os efeitos de sentido das palavras escritas, por exemplo, as figuras de linguagem existentes.

Questão 03 - Considerando a explicação acima, a quadrinização do poema “Orfandade”, de Cecília Meirelles, na sua opinião, se aproxima mais da ideia de adaptação ou tradução? Por quê?

Tradução, porque está transmitindo os sentimentos que a menina teve ao perder sua mãe.

TRADUÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA A LINGUAGEM DA HQ

Tradução do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, realizada por Alberto Breccia.



Tradução do conto “O coração denunciador”, de Edgar Allan Poe, realizada por Alberto Breccia.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Alguns alunos deixaram essa questão em branco e uma aluna fez um comentário que é justo compartilhar: disse que não era nenhuma especialista no assunto. Está certíssima e foi esclarecido para eles que não havia uma resposta

“correta”, mas havia o interesse genuíno de saber a opinião de cada um a respeito da pergunta feita. Alguns responderam sem conseguir desenvolver:

Figura 15 – Resposta de estudante (I)

Tradução, pois foi o que eu entendi sobre isso. Não tem experiência sobre isso mas foi o que eu entendi mais e menos

Fonte: Resposta de participante da pesquisa-ação (2025).

Outros demonstraram que a diferença entre adaptação e tradução não ficou clara:

Figura 16 – Resposta de estudante (II)

Adaptação, porque tira do texto para ir para os quadrinhos.

Fonte: Resposta de participante da pesquisa-ação (2025).

Figura 17 – Resposta de estudante (III)

com a tradução das adaptações do texto para melhor entendimento dos leitores

Fonte: Resposta de participante da pesquisa-ação (2025).

E uns se esforçaram na tentativa de responder à questão:

Figura 18 – Resposta de estudante (IV)

na minha minha opinião, acho que está mais próxima da tradução! porque ela está para tanto semelhante o que havia o conteúdo de texto com ela (Cecilia Mirella) mas também há o conteúdo de sentido (imagens)

Fonte: Resposta de participante da pesquisa-ação (2025).

Teve uma estudante, a quem chamarei Rebeca¹⁰⁰, que justificou sua resposta de forma curiosa: “Tradução, pelo fato de ter muitos desenhos”. Isso sinaliza a

¹⁰⁰ Rebeca é uma aluna considerada bastante difícil pela equipe de profissionais da escola, devido à indisciplina e ao comportamento inadequado com professores e colegas. É válido compartilhar que ela

percepção dela de que há mais desenhado do que aquilo que a palavra indica. Isso nos remete à discussão a respeito do poema “Enquanto lido”, que os alunos problematizaram “dizer mais do que aquilo que se está entendendo”.

Concebemos que a HQ como tradução busca a Poesia que há poema; a adaptação, por outro lado, talvez se restrinja ao que há de mais “objetivo” no poema. Pensamos que é por isso que a adaptação é tão frequentemente associada à ideia de “facilitação” do texto escrito. Nela, não há necessidade de um “mergulho com roupa e tudo”, nada-se na superfície.

Na seção seguinte, serão compartilhados e discutidos os infográficos entregues aos alunos para instrumentalizá-los e orientá-los no processo de quadrinização do poema. Também a ficha didática de planejamento da tradução intersemiótica. Além disso, já serão compartilhados os resultados dessa experiência literária, bem como os dados coletados na última ficha de (auto)avaliação.

não quis ficar com o Diário de Sensações, escreveu duas frases nele e o devolveu poucos dias depois de iniciada a Intervenção. Uma das frases escritas tinha, inclusive, teor sexual (talvez com a intenção de chocar). Ao final do Itinerário, devolvi o diário e pedi a ela que o guardasse e o utilizasse livremente. Poucos dias depois, ela me surpreendeu ao pedir de presente o livro *Capitães de areia*, de Jorge Amado. Conversou comigo que, depois de assistir ao filme, ficou com muita vontade de conhecer melhor cada personagem. Ela demonstrou entender que o livro faz uma crítica social e disse: “ainda hoje, né, tia, temos crianças e adolescentes nessa situação [de desamparo]”. Ao receber a obra, fez questão de pedir uma dedicatória; na qual eu fiz questão de escrever que aquele livro poderia vir a ser um amigo para a vida toda.

7 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: DO POEMA AOS QUADRINHOS

7.1 O passo a passo em infográficos

O professor e pesquisador espanhol Julio Plaza, que se radicou no Brasil na década de 1970, era um multiartista: atuou nos campos da gravura, escrita, pintura, serigrafia e design, além de realizar experimentações artísticas a partir de linguagens multimídia — fotografia, vídeo e cinema. A partir de 1980 começa a explorar a ideia de tradução intersemiótica e colocá-la em ação, transpondo peças literárias para outros sistemas sígnicos, como o sonoro e o visual. Seu doutorado foi dedicado a esse tema e o livro *Tradução intersemiótica* (2013) traz não só discussões teóricas, como também a prática daquilo que o autor discute.

Nessa obra, o estudioso parte da ideia de Charles S. Peirce a respeito do signo como “um complexo de relações triádicas, relações estas que, tendo um poder de autogeração, caracterizam o processo sígnico como continuidade e devir” (Plaza, 2013, p. 17). A concepção de signo peirciana explica a semiose como uma ação: “transformação de signos em signos” num *continuum* (Plaza, 2013, p. 17). Nesse sentido, o signo, ao representar algo exterior, torna esse algo um objeto de representação, cujo conteúdo comunicado corresponde a uma significação e que tem na ideia dele derivada um interpretante. Compreendemos a partir de Plaza (2013) que o signo, que é representação, interpreta o próprio objeto de representação que dele se origina, dando continuidade à cadeia sígnica com uma nova relação triádica. Entendemos ainda que cada significação e cada interpretante são também representações, as quais remontam àquela primeira da qual procederam e que se constituem por si sós como novas fonte de relações triádicas — isso porque podem dar origem a outros objetos de representação, significações e interpretantes.

Depreendemos disso, pensando no contexto de nossa pesquisa-ação, que os estudantes, ao elaborarem as quadrinizações de poemas da Antologia — isto é, suas produções de leitura literária — inserem-se numa dinâmica que é própria do signo, em termos de sua semiose (ação). Essa ideia se apoia no fato de que a turma transcreveu signos, que representam outros signos, e dos quais advém novos objetos de representação, com suas significações e interpretantes correspondentes — os quais

vão tanto apontar para o texto-fonte, como dar origem a novos movimentos sígnicos. Isso sem mencionar as etapas prévias, ou seja, as cadeias sígnicas acionadas nos caminhos interpretativos do leitor no contato inicial e na convivência com o texto poético. Pensamos que a tradução intersemiótica tornou os alunos responsáveis pelo agenciamento signos dos poemas-fonte, uma vez que os transformam em novos signos.

Plaza discorre que, para Peirce, o próprio pensamento depende do movimento dos signos, isto é, existe devido à mediação que se faz a partir deles. Dessa forma, “todo pensamento já está inserido na cadeia semiótica que tende ao infinito” (Plaza, 2013, p. 18). Seguindo essa linha de raciocínio, Plaza propõe que a transposição do pensamento mediante signo(s) — tornando-o existente — já é um processo tradutório, uma vez que “Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência [...] em outras representações que também servem como signos” (Plaza, 2013, p. 18).

Inclusive o diálogo íntimo do sujeito consigo mesmo se dá, aponta Plaza, dentro do universo sígnico, dialogicamente, por meio de traduções instantâneas e sucessivas realizadas na interação com o “observador-leitor” dos pensamentos que é o próprio sujeito: “Nessa medida, mesmo o pensamento mais ‘interior’, porque só existe na forma de signo, já contém o gérmen social que lhe dá possibilidade de transpor a fronteira do eu para o outro” (Plaza, 2013, p. 19).

Essa discussão nos interessa em especial por propor que, por mais abstrata que a subjetividade possa ser, o esforço da tradução em signos acontece como se fosse um mecanismo humano involuntário. Esse mecanismo é ativado pelas possibilidades da linguagem e, principalmente, pela necessidade instintiva de nos comunicarmos uns com os outros e conosco mesmos.

Tendo em vista, seguindo a trilha de Peirce, que o signo se constitui por intermédio de relações triádicas, tais relações se dão pela interação entre os seguintes elementos de semiose: a materialidade; a aplicação denotativa/conexão real; a função representativa (Plaza, 2013, p. 21). Pensando na tradução, “temos que o signo em relação a seu objeto, pode ser, um ícone, índice ou símbolo” (Plaza, 2013, p. 21).

Segundo Plaza (2013, pp. 21-22), os ícones operam pela “semelhança” (podem se comportar como as metáforas caso se inclinem para a representação), os índices

pela “contiguidade de fato vivida” (tal como uma fotografia instantânea) e os símbolos por “contiguidade institutiva”, na qual se apreende tanto a qualidade material quanto a significação — implicando, dessa forma, componentes circunstanciais do momento social e histórico no qual emerge e a lente cultural sob a qual será “lido”. A função representativa envolve o pensamento de quem interage com o signo, portanto, já se aparta da qualidade material que ele, porventura, possua:

Assim sendo, o signo não é o objeto, mas um processo de ‘remessa’ (como diria J. Derrida), centrífugo e centrípeto, isto é, que tende à comunicação no primeiro caso, e à autopreservação concretiva no segundo. Esse processo de ‘remessa’, para dentro e para fora, de transformação num outro, evidencia, de um lado, o enraizamento do símbolo no não simbólico, isto é, no índice e no ícone, evidenciando, de outro lado, que só há signos produzindo sentidos para interpretantes, descartada a possibilidade da coisa através do signo (o signo torna presente a ausência do seu objeto), porque esta, a coisa substituída, já é signo para um interpretante. O que temos, finalmente, é um processo *ad infinitum* de produção de sentido e significação. O signo na sua plenitude tricotômica é símbolo num movimento de temporalização que virtualmente não tem fim (Plaza, 2013, p. 23).

Plaza discute ainda que a tradução intersemiótica se dá na interpenetração dos três tipos de signo, sem predominância da instância simbólica, ainda mais em se tratando da tradução a nível estético, que traz “consequências para a continuidade típica do signo como representação” (Plaza, 2013, p. 23). A respeito da especificidade do signo estético, o pesquisador afirma que “Produzir linguagem em função estética significa, antes de mais nada, uma reflexão sobre as suas próprias qualidades” (Plaza, 2013, p. 23).

Essa discussão tem como finalidade ressaltar como o processo tradutório está incorporado a processamentos já realizados pelas pessoas, visto que somos seres de linguagem e lançamos mão das diferentes semioses para “chegar” aos outros — seja de forma involuntária, seja de forma deliberada e planejada. Pensar em elaborar respostas definitivas a respeito da significação, nesse sentido, soa como uma incongruência, uma vez que “o conhecimento que ele [o signo] está apto a instaurar é apenas uma possibilidade de compreensão” (Plaza, 2013, p. 24).

Sabia-se de antemão que seria desafiadora a proposta de trilhar junto com os alunos o Itinerário que leva do poema aos quadrinhos, travessia cuja distância não se podia calcular *a priori*, mas que, após a experiência, podemos recomendar como viável, produtiva e instigante. As produções de leitura literária dos alunos são possibilidades de compreensão dos poemas de que se originaram, representam um ato experimental que, na nossa opinião, tem valor intrínseco.

Buscamos explicitar para os alunos, simplificada e diretamente, através de infográficos, a rota-roteiro pensada, no sentido de torná-los conscientes dos diferentes pontos do trajeto: por onde já tinham passado nas etapas anteriores e o rumo a seguir a partir dali, no intuito de chegar ao lugar/objetivo almejado. Optou-se pelo gênero infográfico tanto devido à sua condição multimodal, quanto à sua finalidade precípua de facilitar a compreensão textual, tornando a explicação dos assuntos mais dinâmica e interessante (Costa, 2020).

Além do infográfico que buscou elucidar para os alunos os passos dados nos encontros anteriores — mostrando o caráter processual e direcionado de algumas atividades e procedimentos adotados ao longo do caminho —, foram elaborados outros dois: um deles, mais introdutório, com o fito de auxiliar na aprendizagem dos quadrinhos como conteúdo disciplinar; já o outro, mais direcionado, teve como finalidade subsidiar as futuras produções de leitura literária (as quadrinizações).

Seguem abaixo recortes dos infográficos¹⁰¹ elaborados no *Canva* e disponibilizados para a turma participante na etapa correspondente da intervenção, tanto no formato digital quanto impresso:

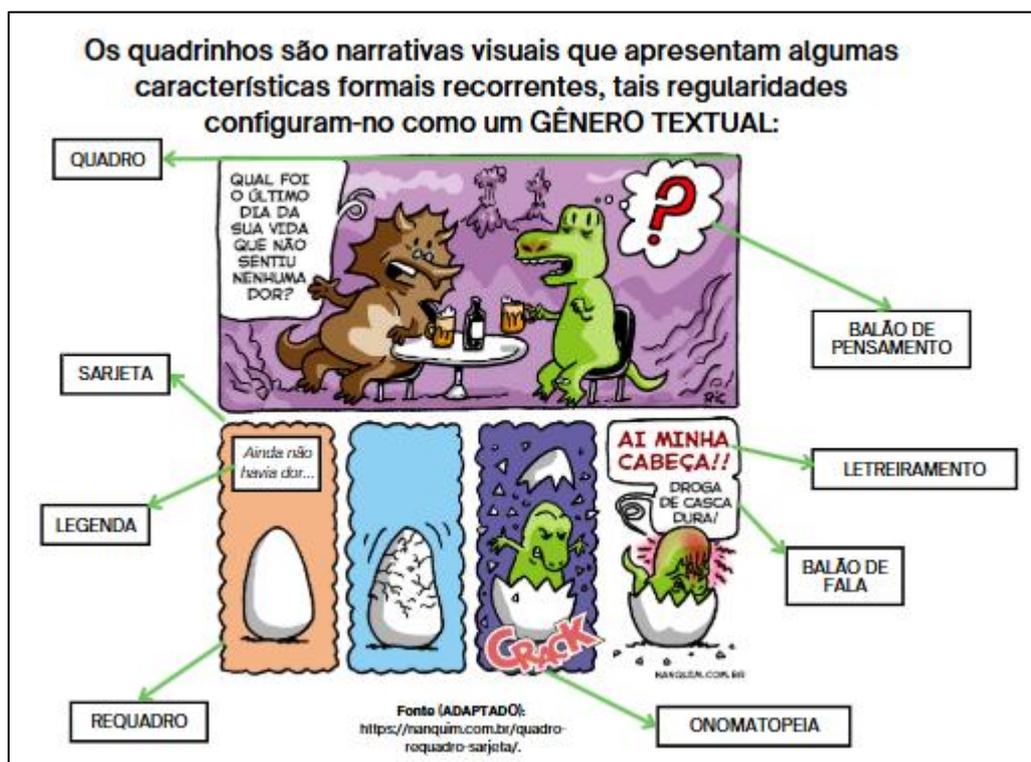
¹⁰¹ **Apêndices I, J e K** respectivamente. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGMa5vGkNM/FyFEYh4Vs4V0M-_yv3KZJA/view?utm_content=DAGMa5vGkNM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hff4943afcd. Acesso em: out. 2024.

Figura 19 – Infográfico “Conhecendo os quadrinhos” (fragmento)



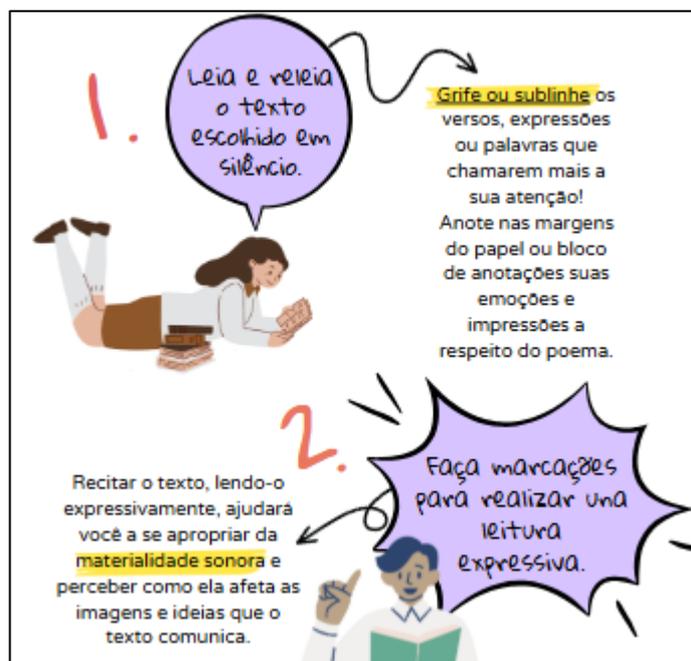
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 20 – Infográfico “Anatomia dos quadrinhos” (fragmento)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 21 – Infográfico “Quadrinização de poema” (fragmento)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No infográfico “Quadrinização de poema”, buscou-se não complexificar o tema. Pelo contrário, foram evidenciados alguns passos já dados coletivamente — e que, na etapa em questão, revelaram-se condições sem as quais não se chegaria a ela satisfatoriamente. Esclarecemos aos alunos que eles precisariam “repisar” os procedimentos descritos, mas com um novo olhar e uma maior clareza quanto ao objetivo traçado junto à turma no início do processo, a saber: quadrinizar poemas. Em outras palavras, elaborar respostas pessoais aos textos da Antologia. Um processo de apropriação subjetiva que envolveu a produção de diversos textos de leitor ao longo do caminho, mas cujo resultado principal foi a quadrinização dos poemas.

Na próxima subseção serão apresentados alguns recortes dos resultados alcançados pelo grupo de alunos do 9º ano que, efetivamente, participou da pesquisa-ação. A partilha a ser feita abarcará, além das quadrinizações, as percepções dos alunos em relação ao nosso périplo¹⁰² literário iniciado em Maio de 2024.

¹⁰² Tanto no sentido de viagem que se faz em volta de um espaço, quanto de relato da viagem feita. Acercamo-nos dos textos literários durante os meses da Intervenção de diferentes formas (roda de conversa, círculo de leitura, diário de leitura, leitura expressiva, performance). As produções de leitura literária são como relatos criativos dessa entrada no poético (ou, em alguns casos, da tentativa de aproximação).

7.2 Registros e impressões da experiência

Consoante as palavras de Julio Plaza (2013), de que “A leitura para a tradução é movimento hermenêutico onde o tradutor escolhe e é escolhido”¹⁰³, os alunos foram deixados completamente livres no que diz respeito à seleção do poema a ser traduzido para os quadrinhos. O que gerou a situação de mais de um deles optar pelo mesmo texto, o que não constitui um problema desde o instante em que se privilegiou as escolhas afetivas do sujeito leitor e não o “produto final”, em respeito à concepção de que se traduz “aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia como primeira qualidade de sentimento” (Plaza, 2013, p. 34).

Também em relação aos elementos que foram transpostos do poema para os quadrinhos foi-lhes assegurada total liberdade, mas houve a firme orientação de preservar a integridade do texto poético, não suprimindo palavras ou versos — algo que nem todos os alunos fizeram, o que afetou a avaliação de seus trabalhos, uma vez que esse critério foi explicitado reiteradamente. Algumas produções passaram por uma “reescrita” devido a isso e para a readequação das imagens — necessária após a reinserção de versos que haviam sido suprimidos.

Assim como a mediação do professor não é neutra, também o projeto tradutor, embora imbuído de “solidariedade entre criador e re-criador” e caracterizado como “estético-criativo”, constitui uma relação dialógica que se instaura concomitantemente como “instância poética-política” (Plaza, 2013, p. 34). A apropriação do texto poético pelo sujeito leitor implica uma aprendizagem da linguagem como devir, “como um diálogo entre eu e um outro”, assim, “Consciência de linguagem será [...] consciência de transmutação e, portanto, de leitura” (Plaza, 2013, p. 34).

No início do Itinerário de Experiências Literárias, o questionário diagnóstico foi aplicado de modo a sinalizar expectativas da docente e chamar o aluno à conscientização de seu papel, fundamental para passarmos da possibilidade à ação. Isso está demonstrado na questão dez, a qual instava o participante à autorreflexão no contexto da proposta: foi perguntado em que função ele(a) se sentiria mais

¹⁰³ Plaza (2013, p. 33).

confortável de assumir ante a tarefa de quadrinizar um poema. Segue o resultado em forma de gráfico:

Gráfico 9 – Questionário diagnóstico (questão 10)

Se tivesse de assumir alguma das funções abaixo na transformação de um poema para a linguagem dos quadrinhos, com qual delas se sentiria mais confortável?



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

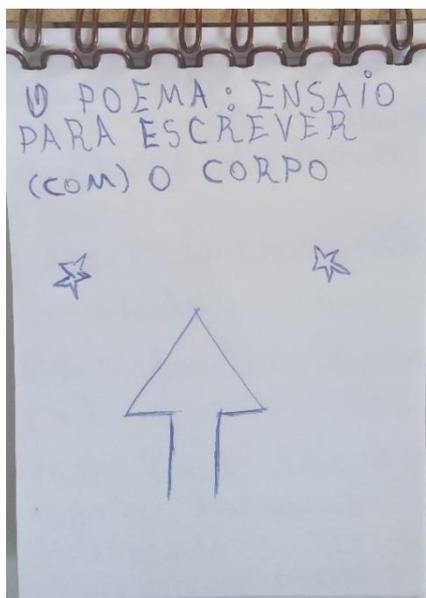
Após a jornada empreendida, nota-se o aparente desconforto que a realização da curadoria representava para eles; mas, convivendo com os poemas por meio da Antologia, algumas escolhas dos participantes foram feitas organicamente a partir de suas próprias experiências de leitura. Também selecionar as partes a serem quadrinizadas, sem uma orientação prévia de como fazer isso, apresentava-se a eles, talvez, como um desafio. As marcas subjetivas do leitor na Antologia e no Diário tornaram-se as pistas principais para o caminho da tradução intersemiótica ser trilhado; mas é possível, e até desejável, estabelecer mais modos de aproximação dos alunos em relação aos poemas. Pensamos que a apropriação do poema em termos de sua materialidade sonora, a respeito da qual buscamos orientar os alunos durante as Rodas de Leitura e a Oficina Pedagógica dedicada à leitura expressiva e à performance, certamente, também pode exercer uma influência na quadrinização¹⁰⁴,

¹⁰⁴ Imaginamos que, nas circunstâncias de nosso Itinerário, essa influência se deu, principalmente, em relação à percepção do poema como um todo: formado por sentidos textuais e extratextuais, mas

porém reconhecemos que é difícil identificar, de forma segura, nas produções de leitura literária essa dimensão. Por fim, embora a maioria tenha selecionado “fazer uma colagem”, nenhum aluno fez isso, ao menos, não de maneira analógica. Pode-se dizer que quem optou por quadrinizar utilizando o site/aplicativo *Canva* realizou uma espécie de “colagem” digital.

O Diário de Sensações foi essencial para apoiar os alunos no processo de devir-leitor, reconhecendo-se e elaborando-se como leitores durante e depois do ato da leitura. Por meio desse dispositivo, foram criadas as condições para o desenvolvimento de um monólogo interior e para o estabelecimento de um diálogo com os textos da Antologia. A partir de seus diários, alguns participantes foram organicamente identificando os poemas com os quais estabeleceram uma relação mais intensa. Seguem abaixo alguns registros do diário do aluno a quem chamarei Ricardo:

Fotografia 15 – Diário do estudante Ricardo (fragmento I)

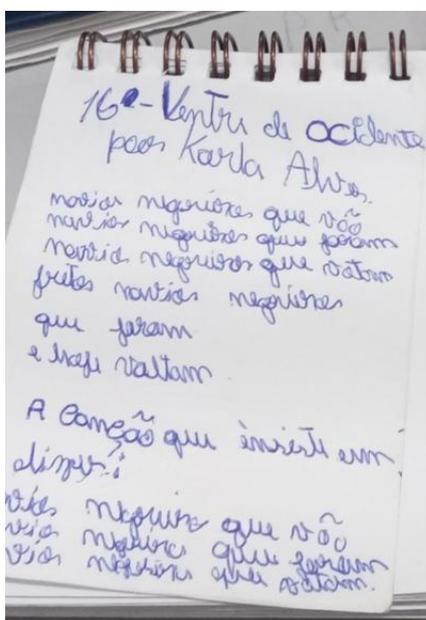


Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

também por um ritmo que o vivifica ao ser lido em voz alta ou declamado e que, potencialmente, intensifica as significações que o texto sugere. Vimos na seção quatro desta dissertação que o ritmo pode ser traduzido visualmente, no entanto, é um grau de sofisticação que, para ser alcançado, precisaria de um intenso trabalho de preparação junto aos alunos, o qual não conseguimos realizar no contexto desta pesquisa-ação.

Além de trechos do poema “Ensaio para escrever (com) o corpo”, de Ricardo Aleixo, o participante Ricardo transcreveu o poema “Ventre de Ocidente”, de Karla Alves, integralmente:

Fotografia 16 – Diário do estudante Ricardo (fragmento II)



Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

O aluno Solon, diante do poema “Um teto todo nosso”, de Ana Squilanti, recodificou-o, registrando em seu diário um resumo da apropriação que fez do texto. A síntese apresentada sob a forma poemática foi esta: Vou resumir o poema de uma família cabisbaixa./ Cada palavra vai desenrolar uma faixa./ Uma família onde a menina não poderia ser pequena./ Se não o pai ia causar problema./ Uma revista que mostra alegria./ Comparado com uma família doentia./ Essas palavras podem deslocar./ Ou até olho roxo ficar./ Se considerando mera empregada./ Se sentindo desqualificada./ O pai fala sobre afeto./ Sendo que é algo mais complexo./ Um Teto Todo Nosso. Esse foi, consciente ou inconscientemente, um primeiro passo no processo tradutório do aluno, uma vez que ele quadrinizou o poema de Squilanti, transpondo visualmente essa interpretação que fez dos conflitos familiares sugeridos no texto da autora.

Na Intervenção, devido ao tumulto após o retorno às aulas pós recesso escolar, com cobranças para preparar os alunos para a avaliação externa (Sistema de

Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE) e com a demanda imediata de preparação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCF), foi escasso o tempo para orientar os alunos com maior cuidado na elaboração de suas produções poéticas multimodais. Por exemplo, vimos acima como Solon interpretou o poema de Squilanti, e, embora a leitura que fez dos sentidos do texto poético seja plausível, merecia um debate interpretativo para o aluno avaliar outras hipóteses interpretativas. Uma discussão literária acerca desse texto também teria sido excelente pelas seguintes razões: para poder explorar melhor o tema da “violência doméstica”, presente em mais textos da Antologia, a partir de exemplos reais do Brasil contemporâneo e para evidenciar o intertexto do poema com a obra “Um teto todo seu”, da escritora britânica Virginia Woolf.

Se tivéssemos estabelecido que todos os alunos quadrinizassem o mesmo poema, teria sido mais “fácil” uma verticalização prévia à tradução. No entanto, visando à formação de leitores de poesia consideramos crucial assegurar um momento de livre escolha, principalmente porque a Antologia utilizada na Intervenção foi montada pela docente. Esta ressalva se faz necessária: o quantitativo de poemas da Antologia e as circunstâncias da rotina escolar não propiciaram uma discussão detida a respeito de cada texto, logo, apenas alguns foram contemplados nos momentos de leitura compartilhada e comentada.

Apesar disso, o processo frutificou e serão apresentados abaixo alguns recortes do livreto “Do poema aos quadrinhos”, que reúne as transcrições poéticas multimodais dos estudantes. Na capa, optou-se por colocar recortes das diferentes quadrinizações, a fim de dar ênfase o fato de se tratar de uma produção coletiva, erigida a partir dos esforços individuais de cada participante. Segue para apreciação:

Figura 22 – Capa do livreto “Do poema aos quadrinhos”



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 23 – Quadrinização realizada por Solon (recorte)



Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

O estudante Solon demonstrou desenvoltura no uso dos recursos próprios dos quadrinhos na transposição entre as linguagens, como demonstra a escolha pelo

plano fechado no excerto acima, focalizando o detalhe da mão da criança (Catarina) sobre uma revista feminina — na qual se sugere uma separação amigável entre dois cônjuges, dado contrastado pelo eu lírico com imagens verbais da violência existente sob o teto de sua casa. Solon representa tanto a mãe quanto a filha de forma semelhante à estética encontrada na obra *Coraline*, livro de Neil Gaiman destinado ao público infantojuvenil. Assim, o aluno propõe, num ato interpretativo que estabelece relações entre o poema-fonte e outras obras artísticas, uma intertextualidade cujos indícios estão na escolha de desenhar botões no lugar dos olhos — tanto na mãe, como na filha; mas não no pai. Esse detalhe visual é bastante simbólico na obra *Coraline* e marca a duplicidade dos personagens. Remete à ideia muito difundida de que os olhos corresponderiam metaforicamente à alma, de modo que a ausência daqueles poderia ser interpretada como a perda desta. Sob essa lente, nota-se que Solon interpretou a mãe e a menina como se estivessem nesse estado de perda de si. O pai de “Um teto todo nosso” aparece com olhos, porém sua natureza dúplice está exposta textualmente, pois demonstrava seu “afeto” pela mãe de Catarina por meio de “gritos” e “chutes”.

Assim que o livreto foi entregue aos alunos, eles foram convidados a apreciar os trabalhos uns dos outros. Ficaram bastante impressionados com a produção de Solon, a qual foi a mais comentada após alguns minutos de leitura silenciosa. A outra que recebeu mais comentários apreciativos foi a da equipe de Raquel (aluna que claramente guiou os colegas do grupo, coordenando o processo de transcrição). Segue na próxima página um recorte da quadrinização do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo, feita por Raquel, Débora, Vitória e Pedro:

Figura 24 – Quadrinização realizada por Raquel e equipe (recorte)



Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

Essa produção, a qual pode ser considerada uma “colagem” digital, tem, de fato, alguns aspectos dignos de nota. Por um lado, alguns elementos visuais são transposições literais da palavra escrita, mas têm uma importância na contextualização e criação de uma moldura visual de referência para a encenação da protonarrativa lírica do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo. Por outro, a escolha de *como* dispor certos elementos nos quadros e a *relação* estabelecida entre eles criou um impacto visual: a mulher caindo ao ar livre, o céu ao fundo, é uma metáfora visual que a equipe, consciente ou inconscientemente, criou e que dramatiza os dois primeiros versos do poema. Pode significar um suicídio, um acidente, um sentimento de tristeza, a desistência de algo, uma grande dor — essas expectativas e/ou outras podem surgir no leitor. No segundo quadro, a presença de cacos de vidro “fura” a bolha da primeira metáfora, transportando o leitor para outras significações possíveis. As circunstâncias da vida da mulher representada ainda são uma incógnita, mas que

Tanto a produção de Renato, quanto a de Bruno e Jorge, foram realizadas pautando-se mais numa tradução/transposição literal do poema e ambas não o preservaram na sua integralidade — embora os estudantes tenham sido advertidos a esse respeito. Não obstante, é importante demarcar que a quadrinização de Renato comunica uma atmosfera sombria, construída pela escolha das cores azul e grafite, como também pelo traço, que está em consonância com o horror da situação encenada liricamente. Isso se evidencia bastante no segundo quadro, no qual a cena desenhada é bastante expressiva e parece metaforizar o encontro da mulher com a própria morte: ela vendo a si própria como um vulto fantasmagórico.

Optamos por não comentar todas as produções, dando primazia às que foram consideradas pela turma as mais criativas e interessantes, como também às que mostraram diferentes apropriações de um mesmo texto. Ao analisá-las, percebemos que os alunos poderiam ter explorado mais profundamente as possibilidades da linguagem da HQ no processo de tradução intersemiótica — por exemplo, uma atenção maior ao letreiramento (formato, tamanho e cor da tipografia), às formas das bordas dos requadros e balões (de fala, pensamento ou devaneio), bem como à diagramação (disposição e organização dos quadros). Avaliamos que a complexidade inerente a esse gênero demanda um maior investimento de tempo para proceder à orientação dos alunos quanto aos recursos gráficos disponíveis — e de sua subversão criativa em função dos efeitos de sentido desejados. Diante disso, consideramos que, em edições futuras do IEL, seria interessante oferecer uma oficina de tradução intersemiótica colaborativa, a fim de esmiuçar tais recursos na prática.

Na próxima seção, será feito o compartilhamento de como os alunos avaliaram a experiência da trilha literária percorrida durante os meses de maio, junho, julho e agosto, assim como a avaliação que fizeram de si mesmos enquanto partícipes do processo — logo, corresponsáveis.

7.3 (Auto)avaliação: algo mudou?

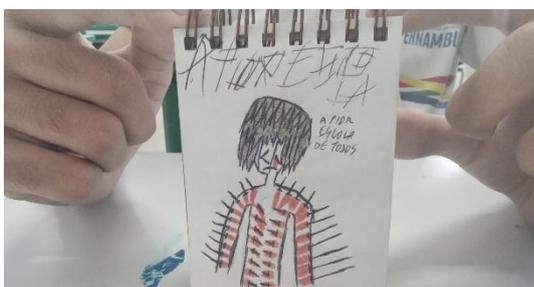
Consideramos que a reflexividade — incluindo nela a autoinvestigação — é um requisito a ser atendido pelos profissionais responsáveis por tornar a escola um espaço de aprendizagens significativas; as quais abarcam dos conteúdos curriculares

à construção de valores éticos. Sem a capacidade individual e coletiva de reconhecer-se nesse processo e de assumir seu papel de forma consciente, cooperando com os demais, a escola torna-se uma estrutura estéril.

No início desta dissertação, introduzimos o conceito de devir-leitor, que sintetiza a nossa compreensão do processo de (re)elaboração da subjetividade por meio da leitura literária. Isso porque, no encontro autor-texto-leitor, a relação dialógica que é estabelecida favorece transformações mútuas. O leitor, ao (re)criar sentidos, torna-se coautor da experiência estética e ressignifica sua relação consigo mesmo (identidade), com os outros (alteridade) e com o mundo (interdependência). E a obra, ao ser interpretada e reinterpretada contínuas vezes, vai ganhando novas dimensões e significados nos diferentes contextos em que é lida. Ao ser internalizada, a obra ganha importância existencial, podendo afetar os modos de ver-sentir-estar no mundo.

Um exemplo a ser citado é a mudança que ocorreu com o aluno Renato durante a intervenção. Ele era um aluno completamente silente desde o ano anterior. Após o início do Itinerário de Experiências Literárias, ele começou a se expressar e a dialogar comigo¹⁰⁵ por meio de folhas de seu diário com desenhos ou fragmentos de poemas da Antologia. Um dos primeiros registros que compartilhou foi este:

Fotografia 17 – Diário de Renato (fragmento III)



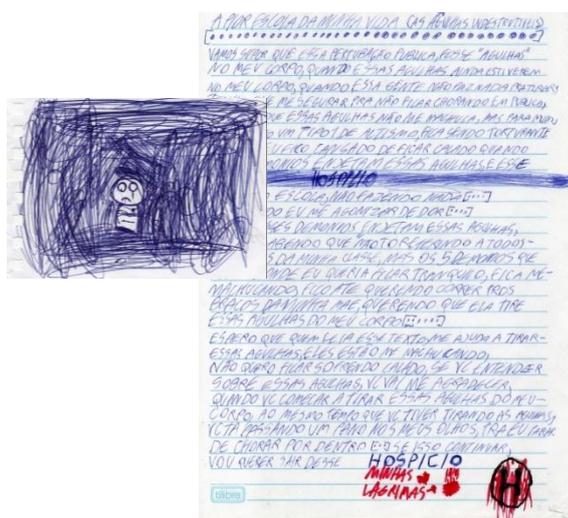
Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

Além dos desenhos, Renato entregou-me um texto que foi um “alerta” para entender melhor a situação do aluno e pedir auxílio aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, cujo apoio é fundamental para acolher e incluir os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na

¹⁰⁵ A primeira pessoa será utilizada neste parágrafo e no próximo por se tratar de um relato mais específico, que pede essa implicação de si no discurso.

EREF Gov. Carlos de Lima Cavalcanti. Renato tem autismo nível 1 de suporte e estava sofrendo em silêncio com o barulho dos colegas. O aluno apresenta uma hipersensibilidade a sons e ruídos, que, se forem excessivos, fazem o aluno se “desorganizar”. Além da linguagem visual, ele utilizou linguagem figurada para tentar explicar seu incômodo: referiu-se ao barulho como “agulhas” que o machucavam e disse que percebia a escola como um “hospício”. Compartilharemos a seguir duas imagens de textos entregues por ele espontaneamente e cujo uso nesta dissertação foi autorizado pelo estudante.

Figura 26 – Produções extras de Renato



Fonte: Produções de participante da pesquisa-ação (2025).

A literatura pode ser uma mão que auxilia a pessoa a sair de si mesma e dizer ao mundo como se sente. Ainda que as palavras que saiam causem desconforto ou perplexidade em quem as ouve, o silêncio pode ser destrutivo para quem fica nele encerrado. Esse aluno compartilhou inúmeros textos depois desse primeiro. Inclusive comparando quem sente algum sofrimento com a folha de seu Diário que estava se soltando: “Esse papel ta quase solto, mas ainda ta no bloco de notas, faça como esse bloco de notas, mesmo você com dificuldade ou não ta no momento bom, continue no mesmo lugar. Mesmo você achando que não pertence aqui” [sic]. No verso de uma das folhas, explicou a metáfora visual de seu desenho (compartilhado acima): “Este chuveiro e uma tortura, essa sala e a pior da minha vida, to cansado de ser calado, cansado de ser censurado.”

O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) da equipe de Renato foi justamente sobre os problemas do ambiente escolar. Ele e os colegas fizeram uma campanha social para conscientizar os alunos da turma e da escola a respeito de questões como barulho, indisciplina e *bullying*. Renato fez a identidade visual da campanha, nomeada “Quebrando o silêncio”, e um vídeo-denúncia. Solon, que estava na mesma equipe, escreveu um poema intitulado *bullying*, que leu expressivamente no dia das apresentações do TCF.

A finalidade dessa partilha foi apresentar alguns desdobramentos que o contato intensivo com a literatura desencadeou em Renato e Solon, também foi uma forma de pontuar o quanto se exige do professor da Educação Básica em termos de sensibilidade para lidar com situações delicadas envolvendo crianças e adolescentes. Em relação à turma como um todo, foi aplicada uma ficha de (auto)avaliação com oito rubricas, que nomeamos “Questionário Final”. Os resultados obtidos dão um vislumbre da percepção do alunado quanto às várias atividades e experiências vivenciadas durante a Intervenção, também apresentam indícios de como eles perceberam a implicação de si mesmos como corresponsáveis pelo processo:

Gráfico 10 – Questionário Final (afirmação 1)



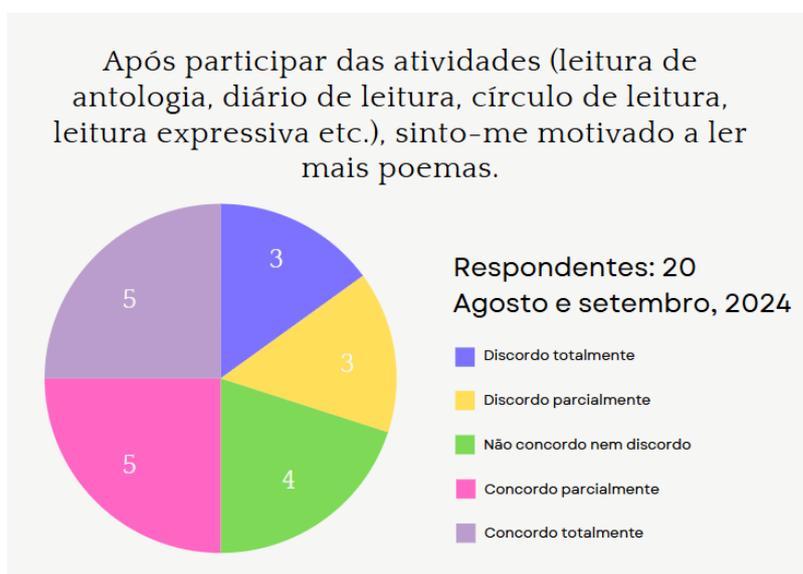
Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Gráfico 11 – Questionário Final (afirmação 2)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Gráfico 12 – Questionário Final (afirmação 3)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Gráfico 13 – Questionário Final (Afirmação 4)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

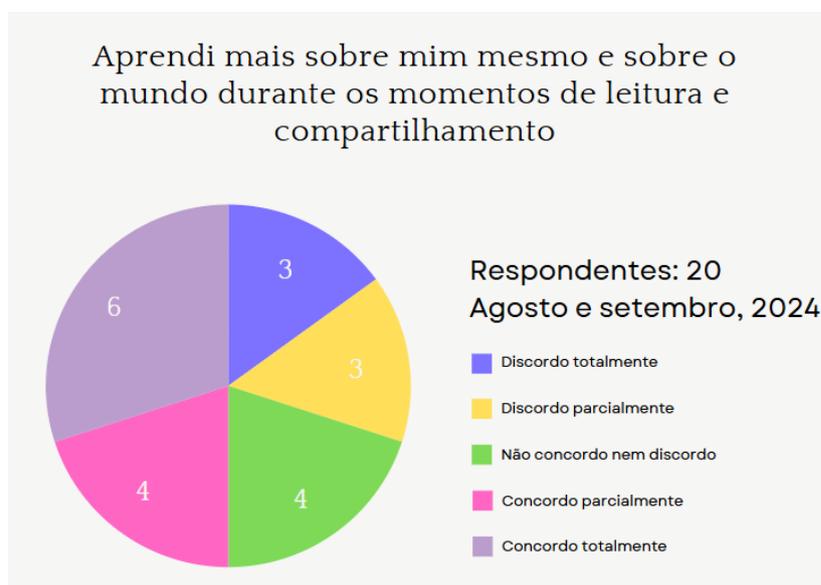
Os resultados acima não dão conta, naturalmente, de expressar o que cada um sentiu a cada momento do caminho trilhado, mas sugerem que alguns participantes apreciaram as oportunidades de aprendizagem oferecidas e perceberam em si novos saberes vivenciais e conhecimentos literários, além de terem construído uma nova relação com a poesia e o gênero poema. Ao mesmo tempo, revelam que nem todos se veem motivados a ler mais poemas após o percurso trilhado; fato que é motivo para reflexão e aprimoramento.

Gráfico 14 – Questionário Final (Afirmação 5)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Gráfico 15 – Questionário Final (Afirmação 6)

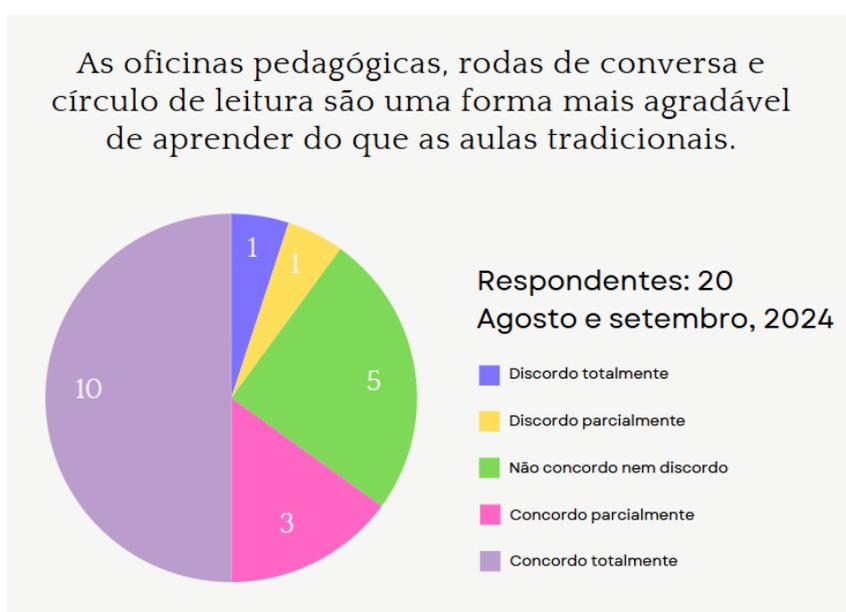


Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Em relação aos alunos que marcam “Não concordo nem discordo”, parece-nos uma forma de se isentar da responsabilidade de pensar a respeito do tópico destacado. Ao mesmo tempo, inserir essa opção no questionário se justifica como forma de verificar se há dificuldade ou indisponibilidade do aluno para o processo de autoavaliação. Mesmo que tenha sido realizada uma leitura prévia de cada item do

questionário, acompanhada de uma explicação e de um espaço para dúvidas serem tiradas, a escolha por essa opção pode denotar que não houve compreensão acerca do tópico proposto. Consideramos que refletir a respeito do que se vivencia na escola precisa se tornar um hábito. Do contrário, o aluno passará por cada ano letivo sem se envolver efetivamente com a própria aprendizagem: copiando conteúdos no caderno, reproduzindo-os em avaliações escritas, sem realmente apreender tudo que o gênero aula traz de significativo para sua formação.

Gráfico 16 – Questionário Final (Afirmação 7)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

O resultado das questões sete e oito foram muito especiais, na medida que são um incentivo para experimentarmos esse Itinerário com outras turmas de 9º ano, realizando adaptações de acordo com o perfil do alunado. Não só isso, também são um sinal claro de que vale a pena experimentar novos dispositivos didáticos e diversificar metodologias de ensino, porque, fazendo isso, os próprios alunos terão parâmetros para saber mais a respeito de como aprendem, o que lhes envolve mais e que tipo de aula apreciam. A aula, enquanto gênero textual, pode e deve ser objeto de reflexão dos alunos, uma vez que são os mais impactados pela forma como é conduzida. Além disso, a cooperação deles é fundamental para que o professor realize seu trabalho com qualidade.

Gráfico 17 – Questionário Final (Afirmção 8)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, elaborado pela autora (2025).

Na seção de comentários destinados à professora no fim do documento, as reações foram diversificadas (serão transcritas *ipsis litteris*):

- Deixaram em branco: três;
- Falas, aparentemente, aleatórias: “oi” (José); “Bom dia, boa tarde e boa noite. Jesus te ama. Amém.” (Ricardo); “Asmei” (Júlio); “Professora massa e espero que me faça passar de ano” (André).
- Comentários mais ligados à intervenção e/ou à relação professor-aluno construída durante o processo:
 - “Poemas não é só uma leitura qualquer, poema fala muito sobre você. Poema é paz.” (Vitória);
 - “É interessante participar das atividades, acabam desenvolvendo a criatividade dos indivíduos e também é divertido conseguir representar como você vê um personagem na quadrinização” (Solon);
 - “Minha tia, eu respondi com sinceridade eu não entendi nada mas não por conta da senhora, e sim por causa da galera que eu me junto” (Isabela);

- “Te amo tia obrigada por tudo sou cabeça dura mais vou mudar, continue fazendo seu trabalho muito obrigada pelo conselho feis eu refletir” (Clara);
- “Continue fazendo seu trabalho Rayssa, aprendemos muito com você. Obrigada pelos conselhos para mim e as meninas.” (Camila);
- “É um ótimo meio de aprendizado, porém algumas pessoas não levam a sério e isso prejudica.” (Bruno);
- “As respostas são 100% sinseras” (Renato);
- “Eu te amo tia” (Débora);
- “A melhor professora de Português que já tive! Nota 10!” (Roberto);
- “Gostei bastante dessa temática, mais atividades como essa agregaria muito a aqueles que se enteressa por leitura” (Lucas);
- “Achei interessante” (Rick);
- “Eu adorei essa oportunidade de conhecer mais sobre poemas! Me ajudou na leitura, escrita e também me inspirou! Ótimo trabalho prof.” (Fábio).

A partir dos gráficos e dos depoimentos acima, avaliamos que a proposta interventiva foi bem-sucedida, embora não tenha alcançado a *todos*¹⁰⁶. É importante dizer que alguns alunos, de forma bastante evidente, demonstraram mudar de postura (ou fortalecer uma atitude leitora pré-existente) em relação à leitura e/ou escrita literárias, outros, infelizmente, não pareceram ter sido afetados de forma significativa pela experiência. Há ainda os alunos cuja indiferença ou ausência durante os encontros inviabilizou a coleta de dados, pois as poucas atividades realizadas ou das quais participaram ficaram “soltas” no processo, sem que dessem continuidade às aprendizagens propostas. Assim, é bastante compreensível que, ante a afirmação cinco (referente à turma ter se tornado uma comunidade leitora), deparemo-nos com sete alunos que não concordam nem discordam e com cinco que discordam.

Em termos da mediação realizada, embora tenhamos buscado aproximar os alunos da literatura — convidando-os a perceber a *imaginação* como uma aventura

¹⁰⁶ Mobilizar afetiva e intelectualmente cada aluno que está diante de si parece uma utopia; imprescindível, porquanto confere sentido ao ofício do professor.

que nasce da *entrega* à experiência de leitura —, alguns permaneceram alheios e não participaram do *encontro* com os poemas (os quais se tornaram, para quem estava disponível, um espaço de encontro consigo mesmo e com os colegas). Houve tantas trocas e tão significativas que a aprendizagem se revelou mútua: o professor sai transformado de um processo imersivo como esse. Ter lido e escutado poemas escritos espontaneamente pelos alunos, ter notado o diário de alguns deles preenchidos com frases reflexivas, textos poéticos, micronarrativas, desenhos, transcrições de poemas e comentários apreciativos — revelando identificação e diálogo com os textos da Antologia —, tudo isso é extremamente gratificante. Emociona. Comove não apenas o professor, mas, principalmente, o leitor literário que há dentro dele.

Na seção oito, penúltima desta dissertação, serão discutidos os resultados aqui apresentados e o percurso trilhado como um todo. Com o fito de realizar uma autoavaliação fundamentada, serão evocadas as reflexões e contribuições teórico-metodológicas dos seguintes autores: Colomer (2007), Cosson (2020), Munita (2024), Rezende (2020) e Rouxel (2020).

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

8.1 A centralidade da experiência literária e do sujeito leitor

Teresa Colomer (2007), na sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*¹⁰⁷, parafraseia Gianni Rodari e sintetiza uma chave importante na discussão traçada até aqui: “não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo”¹⁰⁸ (Colomer, 2007, p. 35).

A pesquisadora espanhola problematiza que saber “como se estrutura uma obra ou como se lê um texto” é “um meio para participar mais plenamente da experiência literária” (Colomer, 2007, p. 38). Nesse sentido, no Itinerário, procurou-se orquestrar dispositivos didáticos com a finalidade de fazer emergir as vozes subjetivas dos participantes, tal como o Diário de Sensações, e outros que favorecessem o desenvolvimento de uma atitude leitora interpretativa e/ou analítica — o Círculo de Leitura e as Rodas de Leitura. Buscou-se assegurar as trocas intersubjetivas prioritariamente, visando a uma “aprendizagem social e afetiva”, haja vista que “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (Colomer, 2007, p. 106). Ademais, é também o que sustenta o nascimento de uma comunidade leitora, a qual elabora os sentidos dos textos colaborativamente.

A autora discute que não há ainda um consenso a respeito de quais conhecimentos devem ser comunicados nas aulas dedicadas à literatura, bem como não há unanimidade em relação aos procedimentos a serem ensinados aos leitores em formação. Acreditamos que, nesta Intervenção, sobressaiu-se a dimensão atitudinal e (inter)subjetiva, no sentido de que se buscou, incessantemente, propiciar aos alunos o convívio com a literatura de forma tanto individual quanto coletiva, orientando-os e instando-os a assumirem conscientemente procedimentos para

¹⁰⁷ Autora referenciada na seção três desta dissertação a partir das vozes de Caicedo e Munita (2021).

¹⁰⁸ Tal frase evocou uma outra, proferida pela atriz brasileira Fernanda Torres ao receber o Globo de Ouro (2025) por sua atuação no filme “Ainda estou aqui”, dirigido por Walter Salles, e baseado no livro homônimo de Marcelo Rubens Paiva: esse filme [e a arte de modo geral, incluiríamos nós] “ajuda a pensar em como sobreviver a tempos difíceis [...]”. Discurso disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/globo-de-ouro-2025-confira-o-discurso-de-fernanda-torres-ao-receber-premio/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

implicar a si mesmos na leitura dos textos. Tal como orienta Teresa Colomer: “[...] devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleça essa conexão, fazendo com que [os alunos] se sintam pertencentes ao universo dos livros” (Colomer, 2007, p. 64).

Por outro lado, pensamos que faltou investirmos mais naquilo que constitui a função do ensino literário na escola segundo a teórica: “a ação *de ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo” (Colomer, 2007, p. 45). Embora tenhamos contemplado esse ponto em certa medida, concluímos que houve lacunas, uma vez que não conseguimos contemplar nos encontros todos os poemas da Antologia, em termos de abordar cada texto detidamente durante o percurso trilhado. Considerando o perfil da turma, infere-se que, certamente, parte dos alunos não realizou leituras autônomas em casa. E foram poucos os que se aproximaram espontaneamente durante as aulas para pedir um auxílio pontual, isto é, para tirar alguma dúvida específica decorrente de leituras realizadas individualmente. É por essa razão que é tão importante realizar as atividades de leitura comentada e compartilhada, seja o Círculo de Leitura, a Roda de Leitura ou Oficinas diversas — como de leitura expressiva, de leitura analítica, dentre outras possibilidades. O essencial é que sejam situações didáticas que favoreçam a socialização e a construção colaborativa de sentidos. Em suma, a partir de nossa experiência com os Anos Finais do Fundamental, consideramos que apenas os dispositivos da Antologia e do Diário de Sensações, sem uma mediação sistemática e sistematizada e sem os momentos de partilha aludidos acima, podem se mostrar insuficientes para promover a Educação Literária no contexto escolar.

Em relação aos resultados da afirmação 03 do Questionário Final — “Após participar das atividades [...], sinto-me mais motivado a ler poemas”. Metade dos alunos concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmação, a outra metade ou não concordou nem discordou ou discordou (parcialmente ou totalmente). E são justamente esses (que assumiram uma postura neutra ou discordaram) que acredito terem sido prejudicados por não terem sido lidos e discutidos em sala todos os poemas da Antologia (dezesseis textos). Todavia, como uma maneira de equilibrar essa balança da autoavaliação docente, cumpre destacar a importância do “querer saber” (Colomer, 2007), sem o qual, por mais que o professor aja poeticamente, talvez

não consiga “fisgar” a imaginação do leitor, principalmente diante de textos mais complexos. Esse “querer saber”, claramente, depende de muitas variáveis, algumas das quais fogem do controle do próprio aluno, em especial se é um estudante que vive em situação de vulnerabilidade social (perfil que se faz presente na escola e na turma onde foi realizada a Intervenção). A esse respeito, Colomer auxilia-nos a pensar sobre como agir: “Mais do que descobrir porque não leem, trata-se de ouvir os jovens que leem apesar do contexto, para saber o que os motiva a fazê-lo” (Colomer, 2007, p. 114).

O professor não é um super-herói, mas é um profissional que deve persistir e olhar criticamente para suas práticas, a fim de lançar pontes entre os alunos e as experiências de aprendizagem às quais têm direito. Assim, essa sugestão de Colomer ilumina um caminho possível para encontrar modos de chegar **também** aos que não leem, muitas vezes, por conta de um contexto desfavorável, tendo como material de reflexão os testemunhos deles mesmos e, principalmente, dos que leem “apesar de”. Ao mesmo tempo, é preciso não perder de vista que: “A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (Colomer, 2007, p. 68).

Colomer (2007) destaca algumas diretrizes das novas práticas de educação literária, com as quais esta pesquisa-ação dialoga, uma vez que contempla:

- A construção do sentido a partir das trocas intersubjetivas;
- A inter-relação entre atividades de leitura e escrita (literárias).

Além disso, a autora sistematiza um quadro de atuação educativa, a fim de auxiliar os professores a organizarem seu trabalho em sala de aula. São quatro eixos norteadores: Ler; Compartilhar; Expandir; Interpretar. Cada um se detalha a partir dos seguintes tópicos: Tipos e objetivos; Atividades; Instrumentos; Avaliação.

Elaboramos um quadro, disponível abaixo, a fim de realizar uma avaliação da trilha percorrida a partir das contribuições da teórica espanhola, destacamos aqueles itens apontados por ela que, efetivamente, foram acionados, também incluímos outros que foram vivenciados na intervenção e não constam no livro da autora (que estarão em **negrito**).

Quadro 2 – Avaliação do Itinerário de Experiências Literárias

	LER	COMPARTILHAR	EXPANDIR	INTERPRETAR
TIPOS E OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitar a guia do próprio texto; - Exercitar as habilidades leitoras; - Ler expressivamente textos literários; - Exercitar as habilidades orais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar com os demais; - Envolver-se e responder; - Opor-se e construir um sentido; - Usar a metalinguagem literária; - Construir referentes coletivos; - Praticar a escuta respeitosa; - Argumentar na defesa de um ponto de vista interpretativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler com diferentes propósitos; - Escrever; - Dramatizar (ler expressivamente) ; - Expressar criativamente; - Apropriar-se da linguagem dos quadrinhos; - Planejar e realizar a quadrinização de um poema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir competência e conhecimentos de maneira implícita e/ou explícita.
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa diagnóstica; - Tempo de leitura; - Oficina de leitura expressiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de leitura comentada e compartilhada; - Círculo de Leitura; - Oficina de mapas mentais; - Discutir, elaborar; - Recomendar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura coletiva; - Escrita; - Dramatização (leitura expressiva); - Expressão plástica (quadrinização artesanal ou digital de poema); - Passar para outros códigos 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura reflexiva; - Discussão e comentário guiado; - Sistematização dos saberes literários mobilizados; - Projeto de trabalho literário (Leitura comentada e

		- Recordar juntos.	(tradução intersemiótica).	compartilhada das quadrinizações produzidas pela turma).
INSTRUMENTOS	<p>- Questionário para traçar o perfil de leitor do aluno e da turma;</p> <p>- Caderno de leitura (diário de sensações);</p> <p>- Antologia de poemas;</p> <p>- Ficha didática com orientação para pontuação dramática (leitura expressiva).</p>	<p>- Cartões do Círculo de Leitura (registrador; iluminador; pesquisador etc.);</p> <p>- Diário de sensações (suporte para os momentos de discussão literária);</p> <p>- Mapas mentais.</p>	<p>- Leitura individual.</p> <p>- Segundo as necessidades de criação de textos [...]:</p> <p>- Infográficos sobre a linguagem dos quadrinhos;</p> <p>- Infográfico com o roteiro explicativo de como planejar a quadrinização de um poema;</p> <p>- Ferramenta de criação digital (CANVA);</p> <p>- Material para produção artesanal de quadrinhos.</p>	<p>- Seleção de obras;</p> <p>-- Dispositivos didáticos:</p> <p>- Antologia de poemas;</p> <p>- Livreto com as produções de leitura literária dos alunos.</p>

AVALIAÇÃO	- Informação sobre gostos e capacidades; - Implicação de si na leitura do texto literário; - Apropriação da materialidade sonora do texto poético.	- Ficha de avaliação e autoavaliação do Círculo de Leitura; - Informação sobre o uso (transmissão) de saberes literários; - Sobre capacidades interpretativas; - Reconhecimento e compreensão da metalinguagem literária.	- Segundo os objetivos específicos: - Curadoria de poema; - Planejamento de tradução intersemiótica de texto artístico; - Quadrinização autoral de poema (individual ou em grupo).	- Sobre saberes literários; - Adequação aos critérios combinados para a quadrinização dos poemas (integralidade do texto-fonte; tradução visual de figuras de linguagem; adição/ ampliação de sentidos por meio de recursos visuais que sinalizem a implicação de si na leitura); - Questionário Final/Autoavaliação.
------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Colomer (2007).

Por fim, gostaríamos de socializar algumas transições paradigmáticas na didática da literatura apontadas por Rouxel (2020) — e com as quais dialogamos durante o planejamento e implementação do IEL (Itinerário de Experiências Literárias):

- **Em relação à literatura**

- De uma concepção de literatura como *corpus* a uma concepção extensiva de literatura¹⁰⁹ e à compreensão de literatura como prática;

¹⁰⁹ Consideramos que a concepção extensiva da literatura a que se refere Rouxel (2020) diz respeito a uma compreensão mais abrangente do fenômeno literário, abarcando uma variedade maior de textos no escopo da comunicação literária (incluindo os quadrinhos e as letras de música), a qual reflete

- De uma concepção da literatura como um conjunto de textos com finalidade estética a uma concepção que inclui a comunicação de valores éticos e existenciais.

- **Em relação à leitura literária**

- Do leitor previsto pelo texto ao leitor real¹¹⁰;
- Do texto a ser apenas lido à produção de leitura literária (nomeada também “texto do leitor”);
- De uma postura caracterizada pelo distanciamento crítico a uma implicação do leitor na leitura do texto literário.

- **Em relação à cultura literária**

- Da noção de leitura quantificável-cumulativa a uma cultura literária interiorizada-processual (equivalente à ideia de “biblioteca interior”);
- De uma condição exterior e social (*status*) para uma cultura literária estruturada internamente a partir das singularidades de cada sujeito leitor.

Buscamos estar em sintonia com as considerações teórico-metodológicas de Rouxel (2020), sintetizadas na seguinte afirmação:

Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade (Rouxel, 2020, p. 31).

Como afirmado em outra seção desta dissertação: as marcas subjetivas dos participantes foram elementos norteadores de nosso Itinerário. Essa foi uma escolha cujas perdas e ganhos já foram pontuadas. Acreditamos, consoante as palavras da pesquisadora Neide Rezende que “Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida” (Rezende, 2020, p. 106). No nosso caso, ler e analisar todos os poemas da Antologia sem condições adequadas para assegurar

valores sociais, culturais, ideológicos e existenciais. Essa concepção democratiza o acesso à literatura na medida em que desmistifica a “sacralidade” do texto literário e convida a novas formas de leitura, escrita, análise e vivências literárias.

¹¹⁰ O sujeito que efetivamente lê o texto literário e se faz leitor nesse ato.

uma organicidade ao processo justifica — a nosso ver — a forma como trilhamos o percurso proposto, isto é, buscando priorizar os textos que os próprios alunos quiseram ler coletivamente em sala e aqueles apontados como mais desafiadores.

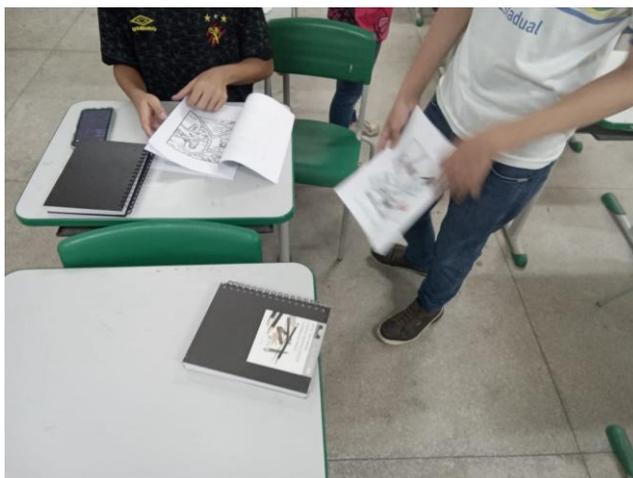
Assim como uma infinidade de professores e professoras em exercício na Educação Básica, enfrentamos ao longo do IEL aquilo que Rezende (2020, p. 110) aponta como “um dos maiores problemas da leitura literária na escola”, a saber:

[a] falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar [...] (Rezende, 2020, p. 110).

Possíveis soluções para lidar com essa problemática precisariam ser pensadas em diversas instâncias: Federal, Estadual, Municipal, em cada instituição de ensino, por cada professor. Nas circunstâncias específicas desta pesquisa-ação, os dispositivos didáticos da antologia e do diário de leitura foram a principal estratégia de que lançamos mão para favorecer o convívio dos alunos com a literatura durante todo o Itinerário — por meio dessas ferramentas, a leitura literária e a interação com os poemas foram possibilitadas inclusive no recesso escolar do meio do ano.

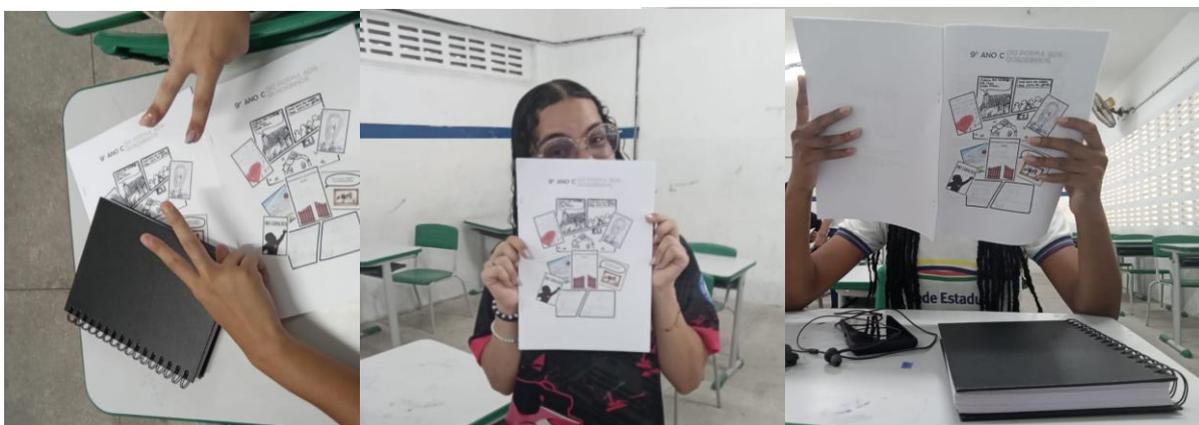
Além do que Rezende pontuou, as demandas da Rede Pública Estadual de Pernambuco para as turmas de 9º ano tornaram ainda mais desafiadora a concretização do “produto final” desta pesquisa-ação. Seguem abaixo alguns registros de alunos com sua cópia do livreto produzido e com o mimo que foi dado como forma de agradecimento:

Fotografia 18 – Alunos com os livretos produzidos no Itinerário de Formação Literária



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (2025).

Figura 27 – Alunos com os livretos produzidos no Itinerário de Formação Literária



Fonte: Registros fotográficos realizados pela pesquisadora (2025).

A próxima subseção será dedicada a discutir esse “produto final”, que, embora seja assim nomeado, não é “final”, espera-se que seja “inicial”, isto é, que os alunos prossigam criando, a partir das leituras literárias que realizarem no futuro, seus textos de leitor. Desejamos que esse processo de aprendizagem literária dure, crie raízes, interiorize-se, torne-se uma prática de si.¹¹¹

¹¹¹ Entendemos por *prática de si* o que Foucault, na obra *Hermenêutica do Sujeito*, recupera dos gregos estoicos, os quais cultivavam práticas espirituais de elaboração de si. Foucault refere-se a elas como parte de um processo de autossujeitização, que envolve a autorreflexividade e a construção contínua de si mesmo a partir de ferramentas existenciais — que são, também, sociais e culturais.

8.2 HQ como tradução

Antes de iniciar a análise das produções de leitura literária dos alunos participantes, acreditamos ser relevante algumas observações acerca de um conjunto de dados obtido mediante o Questionário Final que se relacionam à quadrinização dos poemas. Os resultados da afirmação quatro indicaram que, dos vinte participantes que preencheram a ficha de autoavaliação, doze concordaram que a quadrinização do poema os auxiliou no envolvimento com o texto lido. Cinco não concordaram nem discordaram. Somente três discordaram. É possível que esses oito tenham produzido junto com colegas e participado pouco do processo, deixando a cargo dos outros membros do grupo a transcrição do poema em quadrinhos. Pensando nisso, talvez uma estratégia seja estabelecer que cada aluno faça sua própria quadrinização; perde-se com isso em termos de trocas intersubjetivas e produção textual colaborativa, mas essa determinação prévia permitiria verificar melhor a contribuição dessa prática para a formação de leitores literários e, em particular, de leitores de poesia.

Cumpramos também observar que, nos resultados das afirmações que dizem respeito à percepção deles do Itinerário de Experiências Literárias como um todo, a maioria concordou que é uma forma mais agradável de aprender (treze respondentes) e, o que consideramos mais significativo, a maioria recomendou a aplicação dessa proposta didática em outras turmas de 9º ano (quinze). Ou seja, mesmo alguns daqueles que optaram por não concordar nem discordar — ou mesmo por discordar parcialmente ou totalmente —, em outros itens do Questionário, reconheceram o valor da experiência vivida, a ponto de incentivar que outros também tenham essa oportunidade. Inclusive, na seção de comentários destinada à professora, uma aluna admitiu que não aprendeu nada por ter se juntado a colegas desinteressados no processo de aprendizagem literária (e, infelizmente, no processo de aprendizagem escolar de modo geral).¹¹²

¹¹² Vale salientar que a amostra inicialmente previa a participação de todos os matriculados na turma envolvida na pesquisa, portanto, mais de vinte alunos. Porém, alguns não devolveram os Termos de Consentimento e Assentimento. E, outros, embora tenham feito isso, por faltarem muitas aulas ou ficarem fora da sala constantemente, entraram no escopo do critério de exclusão. Em outras palavras, os dados relativos às poucas atividades das quais participaram não foram considerados na análise.

Quanto à análise de algumas das quadrinizações realizadas pelos alunos, tivemos a intenção de verificar nos poemas quadrinizados como os estudantes preencheram as lacunas da obra ao traduzirem-na para outra linguagem, haja vista que “sem os elementos de indeterminação, isto é, os espaços vazios nos textos, não seríamos capazes de usar nossa imaginação” (Silva, 2003, p. 32). Essa perspectiva de Wolfgang Iser (1986), discutida pela pesquisadora Ivanda Maria Martins Silva (2003), está em consonância com a adotada neste trabalho, que leva em consideração a influência mútua entre texto e leitor durante a leitura da obra (Silva, 2003).

É importante atentar para o fato de que conceber os quadrinhos como um “ecossistema sequencial-simultâneo”, tal como propõe Nick Sousanis (2017), inclui reconhecer que a construção dos sentidos não se restringe ao verbal ou ao que é “retratado”, mas inclui todos os elementos que estruturam os quadrinhos e as maneiras pelas quais se relacionam entre si. Esse é um elemento-chave que norteará nossa análise. Veremos exemplificadas algumas proposições compartilhadas na seção quatro da dissertação na própria produção dos alunos, seja para demonstrar como eles as concretizaram, seja para discutir que outros caminhos foram escolhidos por eles e os resultados alcançados.

Ao falar das relações entre as linguagens, Barbieri (2017) mostra a **convergência** entre poesia, música e quadrinhos, a qual ocorre devido a compartilharem os elementos da harmonia e do ritmo, aspectos inerentes às linguagens de temporalidade. Essas noções, aplicadas aos quadrinhos, abarcam os conceitos de polifonia, repetição modulada e adequação. O primeiro fenômeno, da polifonia, não foi observado na transcrição dos alunos, pois é um recurso complexo, que exige técnica e conhecimentos prévios aprofundados: ocorre quando o texto escrito aponta numa direção e o texto visual, noutra, sendo necessário perceber o efeito do conjunto.

Na transcrição do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo, pela dupla Bruno e Jorge, observou-se a ocorrência da repetição modulada, um componente de ritmo. Sequências de sons e/ou palavras que se repetem integralmente ou com pequenas

Inclusive, alguns alunos constantes na lista de matriculados ou não frequentaram a escola no ano letivo 2024 ou foram às aulas por poucos meses e de maneira descontínua.

variações, nos quadrinhos, correspondem à repetição de elementos visuais, a qual, se feita intencionalmente — isto é, em consonância com o texto traduzido — pode gerar efeitos significativos. Segue:

Figura 28 – Quadrinização de Bruno e Jorge (fragmento)



Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

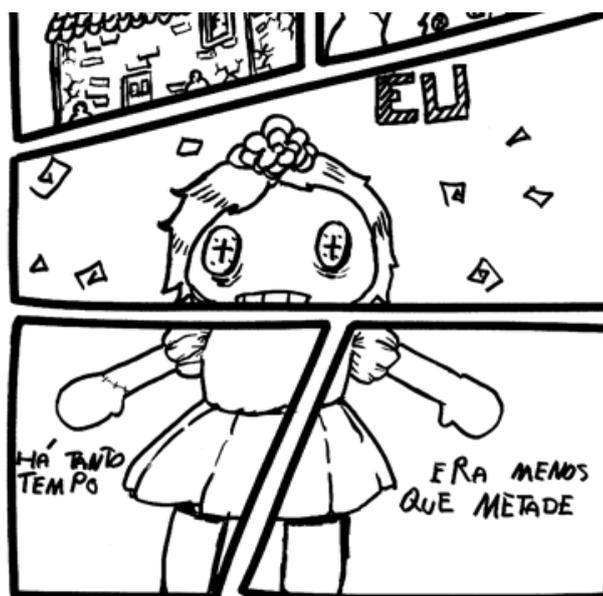
Observe-se que o elemento visual que representa a criança se repete praticamente idêntico, mas há uma pequena variação: no último quadrinho o coração está partido. Embora sutil, essa singela mudança potencializa o sentido do texto escrito. Algo extremamente delicado que existe dentro da criança é a inocência diante das atrocidades de que o ser humano é capaz, como a de fazer outros seres sofrerem e até se comprazer diante da dor ou aniquilação do Outro. Quebra-se esse pequeno cristal transparente em um único segundo. Essa imagem escolhida pelos autores, por mais que pareça uma “tradução literal” do sintagma nominal “o filho”, revela a interpretação de que esse filho ainda é uma criança. Nesse ponto, os alunos “preencheram uma lacuna” deixada pelo texto no que tange à idade do personagem da protonarrativa lírica. O fato de o bracinho da criança estar levantado aumenta a dramaticidade do acontecimento narrado, assemelhando-se a um pedido de ajuda ou a um gesto de desespero. Aliás, essa é outra lacuna preenchida pela imaginação criadora de ambos, pois, no texto escrito, não sabemos como a criança reagiu fisicamente após ouvir “um estrondo no coração”. Por fim, a escolha de colocar o sintagma nominal “(no coração)” com o tamanho maior do que o texto do quadro anterior também intensifica a mensagem comunicada: o sofrimento ou, muito provavelmente, a morte da mãe, acontecimento pressentido pelo filho.

Não por acaso esses dois últimos quadros são os mais densos de significado da produção de leitura literária realizada por Bruno e Jorge. Aqui dão um passo além de uma tradução estritamente literal, contribuindo de forma ativa na ampliação/intensificação dos sentidos do poema, revelando, assim, indícios de sua implicação na leitura do texto literário.

Ainda no escopo da relação entre linguagens, Barbieri aponta a **adequação**, correspondente ao fenômeno de uma linguagem adaptar-se à outra. Porém, é preciso verificar se, nesse processo, visa-se a uma reprodução com pequenas mudanças e com intenção de tornar mais “fácil” o texto-fonte na nova linguagem ou a uma reconstrução expressiva do texto a partir dos recursos da linguagem para o qual será traduzido. Esse último caso associa-se à ideia de tradução intersemiótica por nós adotada; o primeiro, à adaptação.

Notamos que alguns alunos estabeleceram nas suas produções uma aproximação maior com a ideia de adaptação, isso se formos classificar as quadrinizações deles de forma rígida. Todavia, como demonstrado nos parágrafos anteriores, houve momentos em que alunos da turma ultrapassaram essa tendência de “facilitar” o texto escrito, ilustrando-o à risca. Outra produção que merece destaque nesse sentido é a de Solon, que transcreveu o poema “Um teto todo nosso”, de Ana Squilanti. Sua quadrinização elucida um princípio aludido por Sousanis (2017) acerca do caráter relacional e simultâneo da modalidade visual. Segue para apreciação:

Figura 29 – Quadrinização de Solon (fragmento)



Fonte: Produção de participante da pesquisa-ação (2025).

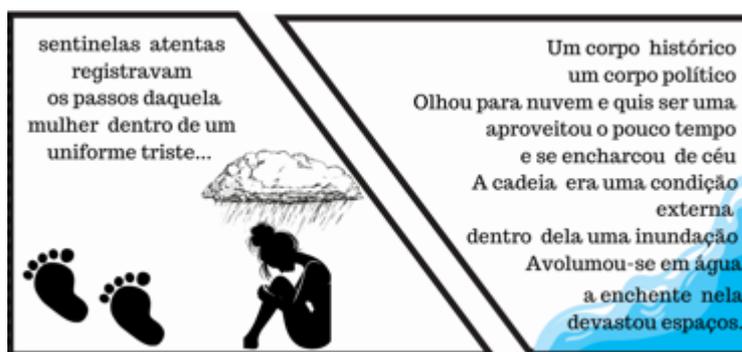
Observe-se a expressividade no uso do elemento gráfico do quadro para compor a imagem “partida” da personagem da protonarrativa lírica, apresentando-a em diferentes quadros e, simultaneamente, toda-ao-mesmo-tempo, intensificando o texto escrito a partir de sua recriação com recursos próprios da linguagem dos quadrinhos. Esse é um exercício de transcrição exemplar, o qual é mérito da aptidão natural do aluno para as artes visuais. No recorte acima a forma do todo é tanto lida quanto vista (parafraseando Sousanis [2007]). Nessa produção se explicita a ideia de “ecossistema-sequencial-simultâneo”, segundo a qual “ambientes” distintos se unem numa forma artística cuja potencialidade ainda não foi completamente desenvolvida – referimo-nos aos quadrinhos.

Nos próximos parágrafos, retomaremos a discussão urdida por Andreia Guerini e Tereza Barbosa (2013). As pesquisadoras concebem HQ como tradução pensando especificamente no trânsito da literatura para os quadrinhos. A intenção agora é reforçar que é plausível alunos da Educação Básica darem um passo nessa direção, traduzindo para a modalidade visual figuras de linguagem presentes no texto-fonte. Aliás, o exemplo anterior, de Solon, já foi uma amostra nesse sentido. Mas achamos relevante compartilhar também ocorrências desse tipo em produções mais simples,

como a da dupla Fábio e Priscila, que escolheram quadrinizar o poema “Água não se encarcera”, de Fabíola Cunha.

A equipe formada pelos dois alunos — ambos sem celular e sem a vontade de fazer os quadrinhos à mão — precisou elaborar seu trabalho em várias aulas, utilizando ora o notebook da docente, ora o seu tablet. Cumpre dizer que nem sempre deram continuidade à produção juntos: quando um estava, o outro havia faltado. Os dois alunos acumularam uma quantidade expressiva de faltas durante o ano letivo. Todavia, sempre estavam muito atentos quando presentes nas aulas. Foram alunos que pegaram mais de um livro literário emprestado durante o Itinerário e tiveram o cuidado de devolver. São exemplos de estudantes que, “apesar do contexto”, ou seja, mesmo em circunstâncias materiais e familiares pouco favoráveis, leem e se envolvem nas situações de aprendizagens proporcionadas no espaço escolar. Considerados alunos com dificuldades de aprendizagem nos conselhos de classe, eram, por outro lado, reconhecidos pela atenção e postura respeitosa durante as aulas. Por isso também, deseja-se valorizar o esforço de ambos na criação de uma metáfora visual. Compartilharemos o fragmento para, então, tecer mais comentários:

Figura 30 – Quadrinização de Fábio e Priscila (fragmento I)



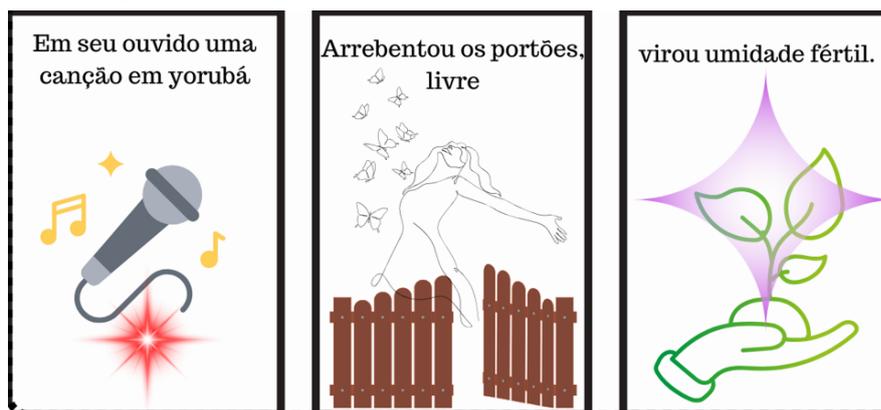
Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

Ainda que não tenham conseguido transpor visualmente a figura de linguagem que mais se destaca no conjunto de versos do primeiro quadro, a personificação, dialogaram com o que ela metaforiza: o estado emocional da mulher que está “dentro do uniforme triste”. Fizeram-no de maneira simples, a partir da imagem da nuvem chuvosa pairando acima da mulher encolhida sobre si mesma. Lançaram mão de um referente constante no imaginário coletivo: a associação de uma nuvem chuvosa ao

sentimento de tristeza, que é corroborado pela imagem de uma pessoa sob a nuvem, “alvo” da água que ela derrama e que remete a lágrimas. Os “passos” são representados literalmente, mas, ao mesmo tempo, a escolha da figura da silhueta de pegadas humanas, além de ser uma metonímia da pessoa que dá passos, preenche uma lacuna: imaginam a detenta descalça, com os pés desprotegidos. No segundo quadro, optaram por representar a “água”, a “enchente”, que, nos versos, sugerem a dimensão devastadora da liberdade interior da prisioneira, estado antecipado pelo verso “e se encharcou de céu”. A princípio, os dois estudantes inseriram um símbolo que não souberam explicar como relacionar com o poema e deixaram o texto escrito em um tamanho inadequado para a leitura. Então, após a orientação a esse respeito, realizaram uma reescrita/*redesign*, retirando o elemento que estava ‘disputando’ espaço com o texto escrito e não tinha um significado claro.

O poema “Água não se encarcera” contém muitas sugestões imagéticas e metafóricas, as quais os dois alunos tentaram representar visualmente, ainda que de modo bastante simplificado, como se vê neste outro fragmento:

Figura 31 – Quadrinização de Fábio e Priscila (fragmento II)



Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

A falta de familiaridade com o uso de tablet e notebook não contribuíram muito, assim como a internet com sinal fraco, por estar sendo roteada para outros alunos da turma que optaram por realizar seu trabalho digitalmente. Considerando que foi a primeira vez que Fábio e Priscila utilizaram o *Canva*, e dada as circunstâncias materiais dos dois, consideramos significativo terem conseguido concluir – foram os

últimos a entregarem a quadrinização, cerca de duas semanas depois do prazo acordado.

A mediação da leitura da Antologia, como já apontamos, foi insuficiente, uma vez que boa parte dos poemas quadrinizados não tinha sido contemplada em etapas anteriores, com exceção de “Sem título”, de Helena Figueiredo (o que talvez justifique ter sido escolhido por duas duplas e um aluno), e “Dor”, de Ricardo Aleixo. Acredita-se que, se houvesse ocorrido a mediação dos demais textos escolhidos pelas outras equipes, a qualidade das produções de leitura literária teria sido, provavelmente, maior – em termos de ampliação e intensificação dos sentidos do poema, bem como no que tange à tradução visual das figuras de linguagem. Em vista disso, como parte da discussão dos resultados e da autoavaliação empreendida aqui, o conceito de mediação será discutido nas próximas páginas e constituirá uma “lente” teórica, por meio da qual poderemos olhar com maior minúcia para as experiências vividas.

8.3 Paradigma nascente: a mediação de aprendizagens literárias

Em seu livro “Paradigmas do ensino de literatura”, Cosson (2020), busca responder a seguinte pergunta: que transformações o ensino de literatura sofreu através do tempo?

A título de resposta, o autor apresenta a identificação, detalhamento e sistematização de seis paradigmas do ensino de literatura que foram e são vivenciados nas escolas brasileiras. O autor organiza-os a partir dos saberes e práticas que preveem, dos conceitos e técnicas de que lançam mão, especificando seus objetos e termos, compartilhando exemplos e fazendo questionamentos a respeito de cada um deles.

O paradigma constitui uma moldura de referência, isto é, um enquadramento teórico-metodológico que tanto delimita quanto serve de guia para as ações pedagógicas. Cosson (2020) discerne dois grupos de paradigmas: os tradicionais e os contemporâneos. O moral-gramatical e o histórico-nacional são tradicionais. E no grupo dos contemporâneos estão os outros quatro: analítico-textual; social-identitário; formação do leitor; letramento literário. Cada um é descrito e analisado em capítulos separados.

O autor assevera que o ensino de literatura e seus paradigmas sofrem transformações permanentemente, assim como ocorre com as teorias pedagógicas, de modo que a discussão não precisa se encerrar nesses seis. E, do mesmo modo que um paradigma [ou teoria pedagógica] vai perdendo sua hegemonia e dando lugar a um outro (Cosson, 2020), também as formas de nomear as relações entre literatura e ensino estão em disputa. Recorreremos às palavras de Colomer (2007) para fundamentar essa última afirmação:

Atualmente se assiste a uma nova reivindicação da profunda inter-relação entre língua e literatura depois do divórcio iniciado com o abandono da retórica preceptiva do século XIX. [...] A formação do leitor literário como justificação da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de ótica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de 'ensino da literatura' por uma nova denominação de 'educação literária' (Colomer, 2007, p. 32).

Poder-se-ia falar, portanto, de um *paradigma da educação literária*? Ou ainda se utilizará os dois termos como sinônimos indiscriminadamente? Claramente, a educação literária diferencia-se por implicar a centralidade da experiência literária. Essas questões interessam-nos especialmente porque são parte da autoavaliação do Itinerário de Aprendizagens Literárias proposto nesta dissertação — após a sua realização, tornou-se possível olhá-lo com um maior distanciamento e de forma global.

Mas, antes de responder alguma das perguntas acima, cabe refletir junto com Cosson (2020) sobre como discernir um paradigma. O teórico ensina que a análise de paradigmas envolve vários aspectos basilares:

- A concepção ou concepções de literatura que o sustenta(m);
- Como justifica a presença da literatura na escola;
- Que objetivo(s) de ensino são traçados;
- Que conteúdo(s) serão transpostos didaticamente.

Além de quais conteúdos, importa saber o *como*, assim, há questões específicas para se delinear os aspectos metodológicos/organizacionais:

- Quais são os métodos e técnicas utilizados;
- Qual o papel desempenhado pelo professor, pelo aluno e pela escola;

- Qual é o lugar disciplinar da literatura.

Afunilando o âmbito acima para o cotidiano vivido em sala de aula, Cosson (2020), propõe ainda que se especifique:

- Como se dá a seleção de textos;
- Que material de ensino será utilizado;
- Que atividades serão desenvolvidas nas aulas;
- Como será realizada a avaliação da aprendizagem.

Nosso propósito é situar nosso Itinerário nos paradigmas propostos a partir da análise das experiências vividas, todavia, é possível que haja um “desvio” em direção a um *sétimo paradigma*, o qual entrevemos desenhado na obra *Eu mediador(a)*, de Munita (2024), e que delineamos mais acima como uma *hipótese*.

Apresentaremos, resumidamente, os seis paradigmas discutidos por Cosson (2020), tecendo pontualmente paralelos com nossa atuação pedagógica durante o Itinerário. Iniciaremos pelos tradicionais.

O paradigma moral-gramatical traz a concepção de que a literatura se define a partir da tradição: o conjunto de obras literárias valorizadas e legitimadas ao longo do tempo por diferentes agentes. A justificativa para sua presença na escola se pauta nisso, pois compõem um legado canônico, são modelos que representariam o ápice cultural da humanidade. Nesse paradigma, a literatura estrutura tanto o ensino moral quanto o linguístico dos alunos, uma vez que as obras são material de leitura e um modelo a ser seguido. Assim, os textos literários subsidiam o aprendizado e o aprimoramento do uso da língua. Em relação à metodologia, predomina a análise descritiva e explicativa dos elementos do texto. Ao professor, cabe o papel de erudito, aos alunos, uma postura passiva de abertura aos conhecimentos transmitidos. Nesse contexto, a escola tem o papel de salvaguardar as obras canônicas e, à literatura, cabe o lugar de conteúdo para a aprendizagem da leitura e da escrita. As obras canônicas são apresentadas sob a forma de uma coletânea, utilizada em atividades de oralização, comentário, análise e composição. E o aluno é avaliado a partir de uma prova, para a qual deve se preparar com afinco. Em síntese: “No paradigma moral-gramatical [...] ensinar literatura era uma atividade que permeava toda a formação do aluno [...]” (Cosson, 2020, p. 43).

Algumas das “permanências” desse paradigma se presentificam em livros didáticos de Língua Portuguesa, material que não utilizamos durante o nosso Itinerário justamente por entender que não havia convergência da nossa proposta com esse paradigma. Evitamos no percurso o uso de “fragmentos de textos literários”, assim como a “exploração da materialidade textual sem fruição e interpretação prévia”. Também não utilizamos os textos da Antologia como “pretexto para o ensino gramatical”, isto é, uma análise linguística feita de forma artificial e estéril em termos da experiência estética buscada. Por fim, evitamos listar figuras de linguagem de forma descontextualizada para os alunos “decorarem” suas definições e exemplos, a fim de os reproduzir em uma avaliação escrita.

O paradigma histórico-nacional pauta-se no nacionalismo como ponte “entre a literatura e a história na história literária e entre esta e a escola” (Cosson, 2020, p. 45). A literatura no currículo do Ensino Médio atual é escolarizada de acordo com essa visão, na qual o texto literário “funciona” como um elemento definidor da nação e de sua identidade cultural. E é esse o parâmetro para a seleção de textos a se usar em sala e é o que justifica a presença da literatura na escola. Além de ensejarem o ensino da história literária, que asseguraria aos alunos distinção social e teria o objetivo de “formar o brasileiro como brasileiro”, as obras constituem um modelo de escrita (Cosson, 2020, p. 50). Em termos de metodologia, cabe ao professor deleitar os estudantes mais novos, e, aos mais velhos, deve “informar sobre a história da literatura” (Cosson, 2020, p. 56). De forma semelhante ao modelo anterior, mantém-se a postura passiva do aluno, que deve memorizar e reproduzir o conhecimento recebido na avaliação escrita. A escola, assim, é o lugar de afirmação da identidade nacional. Nesse sentido, a literatura é, para os mais novos, um suporte no ensino da língua e da leitura; e, para os mais velhos, reduz-se à história literária a partir de um viés nacionalista. Cosson (2020) esclarece que há mais uma transição do que uma ruptura em relação ao paradigma anterior. A partir deste ponto, discorreremos brevemente acerca dos paradigmas contemporâneos.

Antes, vale dizer que consideramos o deleite desejável, mas acreditamos que é consequência de vários fatores (objetivos, subjetivos e intersubjetivos), não é algo “dado” *a priori*; compreensão que nos distancia desse paradigma. E, conquanto tenhamos escolhido autores brasileiros, nenhum dos poemas selecionados se alinha

ideologicamente a uma exaltação da identidade nacional. Pelo contrário, os textos denunciam problemas sociais e exaltam vozes e componentes da cultura brasileira que, até pouco tempo atrás, eram colocados numa condição de subalternidade e/ou ocultamento.

Quanto ao paradigma analítico-textual, é preciso dizer que converge com o que pensamos em alguns sentidos, mas sob uma ótica fundamentalmente distinta, pois buscamos confrontar e criar laços entre uma perspectiva mais voltada para a leitura analítica do poema — conforme as propostas de Fábio Durão e André Cechinel (2022), Pilati (2018) e outros — e a perspectiva da Leitura Subjetiva (Rouxel *et al*, 2013; Xypas, 2018a, 2018b, 2020, 2022, 2023). Mas vamos ao paradigma. Segundo Cosson, está centrado “na elaboração estética das obras”, envolve o “protagonismo do aluno-leitor” e a “leitura intensiva” do texto literário (Cosson, 2020, p. 79). Dessa forma, a concepção de literatura vincula-se à qualidade estética, de modo que “[...] quanto mais universal e mais plurissignificativa for uma obra literária, maior o seu valor estético” (Cosson, 2020, p. 85). Como consequência, objetiva-se nesse paradigma que o aluno desenvolva a sua consciência estética, a qual lhe permitirá apreciar adequadamente as obras. E isso implica instrumentalizá-lo para a análise textual, dominando os seguintes procedimentos:

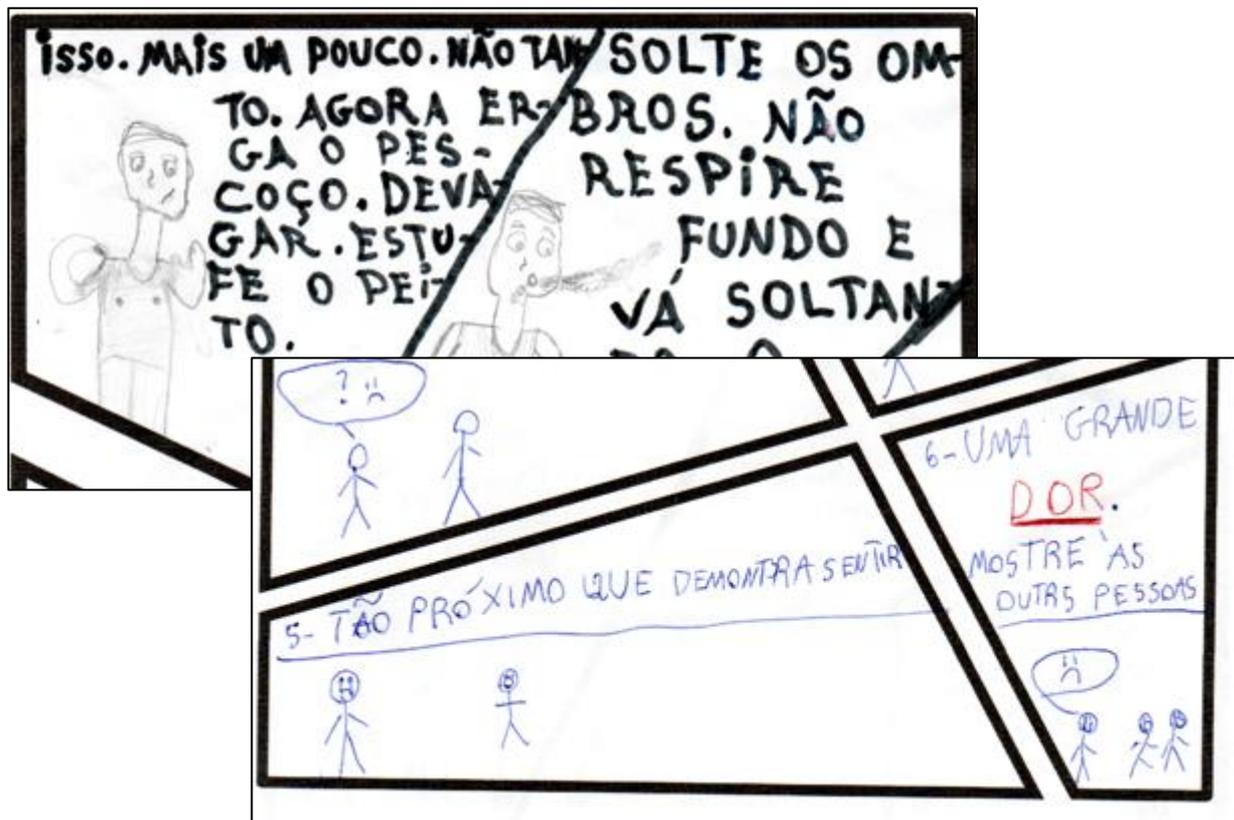
- Identificar elementos;
- Analisá-los separadamente;
- Analisá-los entre si;
- Analisá-los em relação ao texto como um todo (Cosson, 2020, p. 88).

A análise literária é, portanto, o conteúdo do ensino de literatura nesse paradigma, ressaltando-se que se trata de uma análise centrada estritamente nos elementos textuais. Espera-se do aluno que consiga aproximar-se de uma leitura analítica feita sob a luz dos procedimentos analíticos listados acima, apoiando-se no exemplo do professor, a fim de alcançar uma “fruição mais qualificada” (Cosson, 2020, p. 91).

Na nossa Intervenção, buscou-se criar as condições para a fruição qualificada quando realizamos uma análise guiada — e colaborativa — de alguns poemas, incluindo os considerados mais complexos pelos próprios alunos. Afinal, como o leitor poderá compreender mais profundamente um texto sem analisar, antes, os elementos

que colaboram para seu(s) efeito(s) estético(s)? Sem esse exercício analítico, inicialmente mediado pelo professor, o aluno fica desassistido em seu papel de leitor literário em formação. A título de exemplo, houve uma equipe cujos membros não conseguiram se apropriar subjetivamente do texto que selecionaram para a quadrinização. A nosso ver, isso ocorreu por não terem compreendido bem o poema. A produção desse grupo não integrou o livreto por ter sido entregue fora do prazo e pelos alunos terem reconhecido que fizeram sem muito cuidado, suprimindo versos do poema e cada um desenhando uma parte – sem atentar para a estética visual. Foi a quadrinização do poema “Dor”, de Ricardo Aleixo, que foi lido expressivamente e debatido em sala durante a Roda de Leitura. Apesar de ter sido um texto interpretado coletivamente, com vários alunos comentando as sensações que despertou neles — e com intervenções realizadas, principalmente, para perceberem a ambiguidade com a qual o eu lírico brinca ao enunciar o seu discurso —, a equipe não se envolveu suficientemente com o texto a ponto de se dedicar seriamente à quadrinização. Depreendemos disso que teria sido necessário abordá-lo numa Oficina de leitura analítica, a fim de auxiliar os alunos no processamento cognitivo e emocional do poema. Seguem dois recortes da produção:

Figura 32 – Quadrinização do poema “Dor” (fragmentos)



Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

Os alunos perceberam o ponto crucial do poema, que o próprio título antecipa, a *dor* que a pessoa sente nas suas relações interpessoais. Não obstante, o fato de terem cortado a metade final do texto, revela que não acessaram a raiz da ambiguidade do discurso enunciado pelo eu lírico: a pessoa se sentir compelida a mostrar um bem-estar ilusório e, o detalhe pungente, fazer com que as pessoas pensem que, se está “bem”, é graças a elas, aos seus cuidados. Eles buscaram “ilustrar” as palavras, sem atentar para o sentido profundo delas, seguindo uma linha de “cartilha” informativa na qual as imagens não têm conotação, apenas denotação. Um detalhe interessante desse poema é justamente que não fica claro se o eu lírico é a pessoa a passar por tudo o que os versos trazem. Emprega-se o pronome “você”, dirigindo-se, portanto, a um interlocutor, mas fica a ambiguidade: por um lado, a impressão de o eu lírico estar falando com outra pessoa, por outro, a de que fala consigo mesmo — e, por extensão, com o próprio leitor. Em termos de recepção literária, as duas opções podem se acumular, tornando o texto mais denso e intimista. O fato de a equipe ter encarado a quadrinização como “mais uma tarefa escolar”

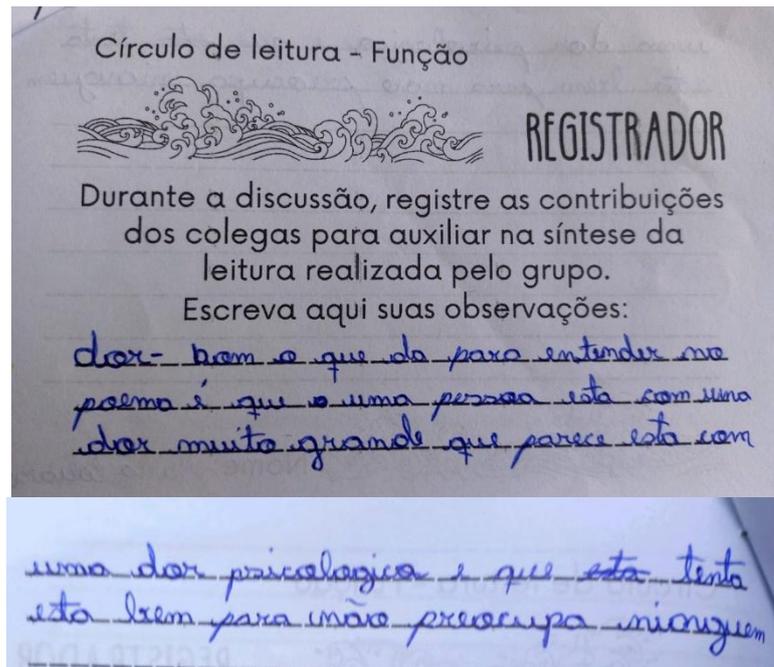
mostra que não os alcançamos com o Itinerário, que não houve o *encontro existencial* com o poema. Isso se deve, talvez, ao desinteresse, porém, pensamos que esse exemplo endossa a importância da leitura analítica, pois, a forma como essa produção foi feita também pode ser um indício de que os membros da equipe não compreenderam bem o texto de Aleixo e, conseqüentemente, não conseguiram apropriar-se dele em termos subjetivos – não o tornaram seu. Compartilharemos abaixo o poema para elucidação dos comentários feitos neste parágrafo:

Isso. Mais um pouco. Não tanto. Agora./ Erga o pescoço.
Devagar. Estufe o peito./ Solte os ombros./ Não. Respire fundo
e vá soltando o ar junto/ com os ombros. Isso. Abra um sorriso
de canto/ a canto/ mesmo se a dor for muito forte./ Assim. Pense
em sua cor preferida./ Nas outras cores que vieram se
transformando/ até que resultassem naquela cor/ que é a sua
preferida. Só sua. A sua cor./ Precisa se esforçar para manter
no rosto/ pelo menos uma expressão neutra./ É só prestar
menos atenção em você./ Isso./ Não totalmente neutra./ Eu quis
dizer ambígua./ E ria um pouco./ Você me entende?/ Me
entende mesmo?/ Ninguém gosta de pensar/ que é negligente
com alguém/ tão próximo/ que demonstra sentir/ uma grande
dor./ Mostre às outras pessoas¹¹³/ que você está sendo bem
cuidado./ Que elas cuidam tão bem de você/ que nenhuma
grande dor poderá jamais/ perturbar seu sono/ ou turvar o seu
tempo de vida acordado./ Que você é como/ a/ cor preferida
delas./ Entendeu o que eu disse?/ Olhe mais para os lados, até
quando/ não houver nada nem ninguém/ podendo ser visto./
Isso./ Precisa mostrar que é bem cuidado/ pelas/ pessoas./ Mas
não que sabe se cuidar sozinho./ Isso, nunca./ Demora, não
ache que é fácil./ Um dia você aprende./ Para evitar que elas se
magoem./ Que pensem que você não precisa delas./ As outras
pessoas./ Elas não suportariam,/ você sabe./ Isso/ Você/
precisa. (Aleixo, 2018, pp. 170-172).

Outro exemplo que demonstra que o texto acima precisaria ter sido analisado numa Oficina de leitura analítica é o cartão do Círculo de Leitura preenchido pelo grupo do qual fez parte a aluna Raquel, autora do registro compartilhado abaixo. Parece que a conversa sobre esse poema foi o ponto alto da discussão realizada entre ela e os colegas durante a etapa inicial do Círculo de Leitura. Segue o cartão:

¹¹³ A quadrinização cujos recortes foram apresentados na página anterior foi feita apenas até este verso. Todos os que o sucedem foram suprimidos.

Figura 33 – Impressões sobre o poema “Dor”



Fonte: Registro textual de participante da pesquisa-ação (2025).

Raquel e os colegas destacaram o que está mais evidente no texto, sem aprofundamento, sem tratar de sua dupla ambiguidade. Referimo-nos à que é enunciada na instrução do eu lírico para que seu interlocutor mantenha no rosto uma expressão “ambígua”, indício da complexidade da dor sentida, na qual há um jogo de velamento-desvelamento de si. Também àquela destacada anteriormente acerca do caráter dialógico do texto ser parte inequívoca de sua estruturação e do efeito estético que suscita: o leitor é interpelado a assumir o lugar do outro e, a depender da *entrega* ao texto, pode assumir, subjetivamente, o lugar implicado sob o pronome “você” —subjetivamente alçando-se à condição de *alterleitor*, tanto pelo mergulho nas próprias emoções, quanto pelo exercício de alteridade resultante de seu encontro com o poema.

Depois dessa partilha, voltemos ao paradigma analítico-textual. De acordo com essa perspectiva, à escola cabe assegurar o acesso e a fruição de obras com alta elaboração estética. Quanto à seleção dos textos, temos uma continuidade em relação aos paradigmas anteriores, haja vista que as obras clássicas e aquelas que integram o cânone nacional são privilegiadas. Não obstante, esse paradigma rompe com os precedentes no que tange ao material de ensino, pois os fragmentos são

evitados, dando-se preferência aos textos curtos, especialmente os gêneros conto e poema. E a avaliação é tradicional, podendo ser um teste de múltipla escolha, a redação de um ensaio ou um comentário com descrição, análise e interpretação da obra. Consideramos que os dois últimos dispositivos garantem um espaço para a expressão da subjetividade do leitor, que, no entanto, precisaria ser estimulada previamente e explicitada aos alunos como parte importante da experiência literária; gesto didático que realizamos reiteradamente em nossas aulas.

Numa direção mais “engajada”, o paradigma social-identitário evidencia as relações conflitivas entre os domínios ético e estético, tensionando aspectos culturais e políticos das obras. Nessa perspectiva, concebe-se a literatura como “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2020, p. 110). Diferencia-se dos paradigmas anteriores, principalmente, por abrir um leque mais agregador no que se refere às especificidades do literário, abarcando outras linguagens artísticas e a esfera digital. Nele, ganha relevo e é alvo de reflexão o fato de a dimensão estética de uma obra ser valorada de forma diversa a depender de questões éticas e políticas de seus contextos de produção, circulação e recepção. Logo, o professor precisará, nesse paradigma, assumir um posicionamento ético e incentivar os alunos a também tomarem uma posição diante do texto lido.

Desse ponto de vista, “A literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor” (Cosson, 2020, p. 114). É pertinente esclarecer que dialogamos bastante com esse paradigma quanto à seleção dos poemas para a Antologia. Optar por apresentar aos alunos o poeta e multiartista Ricardo Aleixo e várias autoras da literatura contemporânea brasileira foi um posicionamento que assumimos, não só em função da elaboração estética significativa de alguns dos poemas selecionados, mas também pela representatividade e pelas temáticas que os textos abordam. Os escritos dos autores que compõem a Antologia, dentre outras coisas, desconstroem estereótipos, valorizam culturas subalternizadas historicamente, denunciam problemas enfrentados pelas minorias sociais no Brasil, desautomatizam nosso olhar diante do que é inaceitável e criam um espaço de confiança no qual o leitor pode sentir-se acolhido. Em suma, encontram-se alinhados ao paradigma em discussão: “Trata-se de uma recusa do silêncio, que mascara ou apaga a existência da diversidade social e cultural,

assim como [trata-se de uma recusa] da representação negativa [...]” (Cosson, 2020, p. 111).

Diante disso, os objetivos do ensino de literatura desse paradigma contemplam o que buscamos suscitar, não de maneira exageradamente politizada ou “politicamente correta”, mas de forma a despertar a consciência crítica do aluno. Favorecendo, dessa forma, que, a partir da experiência de leitura literária, “haja o reconhecimento da alteridade e da diversidade dos seres humanos” e a “elevação da autoestima do aluno pelo fortalecimento e pela valorização de sua identidade” (Cosson, 2020, p. 117). Divergimos um pouco no que tange ao conteúdo, que seria, segundo Cosson, as próprias representações sociais. Acreditamos que isso é parte do que deve ser levado em consideração na análise crítica do texto literário, mas o debate restrito à abordagem temática desequilibra justamente a balança que sustenta os eixos ético e estético. Assim, não vemos apenas o aluno como alguém cuja cidadania está sendo desenvolvida — papel dele nesse paradigma —, mas vemos também o leitor literário em formação. Aliás, esses dois polos podem se unir, como ocorreu em nosso Itinerário de forma inusitada: quando o participante André compartilhou o poema que tinha escrito e que decidiu quadrinizar. Assim, o aluno-autor trouxe a representação social como tema em sua produção poética multimodal, expressando liricamente sua revolta a partir do lugar social que ocupa e através da lente crítica de que lança mão ao observar a realidade:

Figura 34 – “Realidade”, poema autoral em quadrinhos, por André



Fonte: Produção de participantes da pesquisa-ação (2025).

A iniciativa do aluno André, para nós, cria um alinhamento significativo com o paradigma em tela no que diz respeito à sala de aula concebida como um “laboratório de convivência democrática” e à reivindicação de um espaço próprio para a literatura (Cosson, 2020, p. 126). Nessa perspectiva, cabe ao professor se posicionar e suscitar o debate nas suas aulas. Preferencialmente, um debate interpretativo que dê conta — o máximo possível nas circunstâncias dadas — de aspectos não apenas sociais,

culturais, éticos e ideológicos, mas também dos linguísticos, estéticos, afetivos e existenciais. A produção de André, divulgada no livreto, compartilhada em sala, lida pelos colegas do 9º ano e de outras turmas, traz-nos a sensação de que os encontros do Itinerário foram esse lugar no qual as vozes dos alunos são ouvidas — e valorizadas —, tornando efetivamente o espaço-tempo da aula uma experiência democrática e plural. Acreditamos que a convivência com a literatura, também a escuta de canções que fazem parte do dia a dia dos alunos, contribuiu muito para que André sentisse o *desejo* de compartilhar o seu poema, tornando-o, dessa forma, uma parte importante do Itinerário, um texto que se integrou *a posteriori* na Antologia “A Realidade Reinventada” em termos de vivência poética compartilhada.

Tornar a leitura literária um hábito, isto é, favorecer que seja internalizada ativamente pelos alunos, envolve, portanto, a constância do professor em assegurar, na sua rotina de sala de aula, um espaço-tempo para a literatura. Tal postura relaciona-se com o próximo paradigma a ser apresentado: o da formação do leitor. Aqui há uma expansão considerável de que tipos de textos podem ser adjetivados como “literários”. Inclui-se sob o nome literatura “toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético” (Cosson, 2020, p. 146). Ponto que Cosson aponta como problemático, pois enxerga nesse paradigma uma restrição da literatura ao objeto impresso. Basta desconsiderar essa restrição e os professores se beneficiarão em adotar algumas das diretrizes desse paradigma analisado pelo teórico: seja a ênfase no caráter formativo da literatura, em termos do desenvolvimento pessoal, autocompreensão e ampliação da consciência que ela enseja, seja o foco na “criação do gosto e do hábito pela leitura” (Cosson, 2020, p. 150). Pensamos que, no contexto escolar, esse “gosto pela leitura” e o “hábito da literatura” demanda a formação de uma comunidade leitora, objetivo que deveria ser compartilhado por todo o corpo docente em parceria e sob a liderança da equipe gestora. A fruição, se entendida mais profundamente, implica, dentre outras coisas, a análise do texto literário, conforme o próprio Cosson pontuou ao falar de “fruição mais qualificada”, e em consonância com as ideias de vários autores citados anteriormente.

Ao emprestar livros literários para os alunos e distribuir cópias da Antologia, incentivando-os a terem encontros individuais com os poemas e a registrarem suas sensações, emoções e pensamentos nos seus diários, alinhamo-nos ao ponto de vista

de que é papel do leitor “praticar a leitura dos textos literários” e do professor ter “para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal” (Cosson, 2020, pp. 159-161). Por outro lado, não consideramos que toda e qualquer atividade de leitura literária proposta na escola deva ser gratuita ou deva ser presidida por uma ideia de interpretação textual completamente livre (ignorando os indícios do texto por exemplo). Ponderamos que cabe aos profissionais responsáveis por promover as conversas e encontros literários, ou seja, os mediadores, realizar tais ações de forma equilibrada e multidimensional; e, quem sabe, eventualmente, fundar sua própria matriz paradigmática – uma estrutura que incorpore aspectos/diretrizes de diferentes paradigmas. A ideia de um projeto autoral de educação literária que “antropofagiza” tendências e práticas pré-existentes relaciona-se com o que consideramos ser um paradigma nascente. Porém, antes de abordá-lo, falaremos de um outro, tão importante quanto: o paradigma do letramento literário.

Cosson (2020) define-o a partir do próprio conceito de letramento literário, cunhado pela pesquisadora Graça Paulino e teorizado por ambos como a apropriação da literatura, concebida como construção literária de sentidos. O teórico esclarece que o letramento literário não principia nem se encerra na escola; não obstante, deve ser “ampliado e aprimorado por ela” (Cosson, 2020, p. 195). E explica que a expressão “construção literária” tem como função salientar que a apropriação do texto requer a familiarização com “o modo próprio de significar dado pela literatura” (Cosson, 2020, p. 196). Também neste paradigma reconhece-se a importância de atentar para a literariedade, isto é, para a elaboração estética do texto, reconhecendo-se que o aluno poderá “tornar próprio o que é alheio” se lhe forem proporcionados os meios para desenvolver sua “competência literária” (Cosson, 2020, p. 204). Ao mesmo tempo, O pesquisador defende que o adjetivo “literário”, na verdade, é “uma indicação do modo como deve ser lido [o texto] e não uma propriedade que lhe é intrínseca, pois ele só se transforma em obra literária no momento da leitura” (Cosson, 2020, p. 202). A justificativa da literatura na escola, nesse paradigma, está justamente no encontro entre o leitor e a obra, cuja relação seria de condicionamento mútuo.

Assim, concebe-se a literatura como “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelas quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson,

2020, p. 201). Nesse sentido, *o conteúdo é a própria prática da leitura literária*, também prevendo a prática da linguagem literária a partir da escrita. A metodologia consiste em tornar o texto literário presente, circulá-lo entre os alunos e favorecer a partilha de suas experiências literárias.

De forma muito acertada, Cosson apresenta seu paradigma como um espaço de liberdade pelo qual o professor é responsável, podendo recorrer ao que foi legado pelos demais paradigmas, a partir das necessidades e características de seu contexto imediato. É nesse espaço de liberdade criadora que nos encontramos com o nosso Itinerário de Experiências Literárias, o qual consistiu em um experimento de possibilidades, entrecruzando diferentes diretrizes, mas que culminassem no que Cosson (2020) preconiza como pontos incontornáveis:

- O encontro do aluno com a obra;
- A leitura responsiva;
- Leitura concebida como prática interpretativa, abarcando texto, intertexto e contexto.

Buscamos, como ele propõe, selecionar textos diversificados, com graus de complexidade distintos. Contudo, em relação a optar por textos que sejam significativos para os alunos, consideramos que se trata de um critério que pode ser interpretado de mais de uma forma. Na nossa proposta de Intervenção, não houve a intenção de atender a gostos pessoais, mas de trazer temáticas que fazem parte do universo social em que os alunos estão inseridos, com o fito de os provocar a perceberem a realidade de outras formas. Outro ponto coincidente com este paradigma concerne à avaliação. De maneira próxima à sua proposta, avaliamos os alunos de forma a também traçar o perfil leitor da turma, além de estabelecermos e explicitarmos o que se esperava deles em cada etapa e acompanhar, durante as atividades, o envolvimento de cada um.

Dentre os papéis do professor destacados por Cosson (2020), está a mediação, junto ao planejamento e à formação de uma comunidade leitora. A mediação tornou-se um conceito-chave ao longo do processo de elaboração e execução de nossa pesquisa-chave e é o elemento central do livro *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*, do pesquisador chileno Felipe Munita, que nos guiará em mais uma etapa da autoavaliação de nosso Itinerário.

Na primeira parte de seu livro, dedicada à leitura e à mediação, e a qual vamos nos ater nesta seção, o autor faz amplas considerações a respeito do contexto social da promoção da leitura, seja em espaços públicos, seja no ambiente escolar. Munita (2024), tal como Cosson (2020), discorre acerca da ruptura epistemológica que desencadeou a mudança de foco do texto para o leitor. O teórico chileno aponta que, a partir dela, instituiu-se um novo modelo de ensino de literatura, que vem sendo nomeado como educação literária. E nessa perspectiva, que é a nossa, o objetivo consiste em “ajudar os estudantes a desenvolver suas capacidades de fruição e interpretação como leitores literários” (Munita, 2024, p. 57). O autor detalha as abordagens de educação literária que mapeou:

- A leitura funcional, na qual os gêneros literários estão misturados aos demais gêneros textuais no trabalho em sala de aula;
- A ênfase no prazer, que parece corresponder ao paradigma da formação do leitor (Cosson, 2020);
- O enfoque estruturalista, que acreditamos ser equivalente ao paradigma analítico-textual (Cosson, 2020).

Considerando esses caminhos — trilhados por muitos professores em diferentes países —, Munita fala, a partir de Tauveron, acerca de uma consciência que se alcançou e que traduz o nosso pensamento: a compreensão de que o prazer “estético, intelectual e cultural” suscitado pela leitura literária, “longe de operar por magia, se constrói” (Tauveron *apud* Munita, 2024, p. 61).

Pensando a partir da realidade escolar, ele esclarece que, na educação literária, objetiva-se a uma “progressiva aquisição de uma maneira de ler por parte dos alunos, um *saber ler literário* [...]” (Munita, 2024, p. 62). E, tal como já defendemos nesta dissertação, tanto a leitura analítica quanto a subjetiva, são importantes nesse processo de apropriação do texto literário pelo leitor. Esse ponto de vista é reforçado por Munita quando afirma que “a dialética entre os aspectos passionais e racionais do jogo literário emerge como a modalidade de leitura que encarna os novos objetivos educacionais” (Munita, 2024, p. 63).

A partir de outros teóricos, o teórico estabelece pontos fundamentais para se pensar a mediação de aprendizagens literárias. Por exemplo, a tripla relação a partir da qual a mediação pode se dar: a “relação entre o leitor e o texto, entre o leitor e

outros leitores e entre o texto e outros textos” (Munita, 2024, p. 67). E, ao se falar da seleção de textos literários para os itinerários escolares de leitura, preconiza-se tanto a leitura livre quanto uma leitura que funcione como suporte de aprendizagem. Na primeira, o aluno tem a liberdade de escolher a obra, lê-la autonomamente, trocar ou não recomendações com os colegas, e realizar essa ação na sala ou na biblioteca. Também se inclui nesse primeiro tipo de leitura os textos lidos em voz alta pelo professor [ou alunos] sem, necessariamente, envolver outro objetivo além da experiência de os alunos ouvirem a leitura expressiva. No nosso Itinerário, o empréstimo dos livros para os alunos se aproximou da perspectiva da leitura livre, assim como os momentos em que eles escolheram canções para compartilhar durante a aula ou quando leram textos autorais. Assim, embora a Antologia tenha sido confeccionada pela docente, ao levarem-na para casa junto aos seus diários, houve a liberdade de ler os poemas que quisessem da pequena seleta disponível. Mas, no fim, consideramos que o que predominou foi a leitura como suporte de aprendizagem, que envolve práticas como a do debate interpretativo e cuja finalidade é realizar uma construção literária dos sentidos do texto. Essa leitura é guiada pelo docente e conta com dispositivos de acompanhamento, a título de exemplo, temos os cartões de função do Círculo de Leitura – idealizados por Cosson (2021b).

Munita (2024) aponta que, para cada um desses dois tipos de leitura, há critérios de seleção de textos distintos. Enquanto a leitura livre prima por diversidade, a leitura-suporte, por ser desafiadora. Em relação ao processo de curadoria, o autor discorre sobre como as escolhas vinculam-se à priorização do texto, do leitor ou de ambos. No nosso Itinerário, focamos mais nos textos (por exemplo: a escolha do gênero poema e a busca por qualidade literária), por outro lado, escolhidas as obras, buscou-se selecionar poemas que pudessem despertar o interesse dos alunos; e, ao mesmo tempo, representassem um desafio. No que diz respeito aos livros adquiridos para a atividade de empréstimo literário, o foco recaiu mais nos leitores (obras destinadas ao público juvenil; tentativa de apresentar uma diversidade).

Para elaborar ou optar por um dispositivo didático, Munita (2024) oferece-nos perguntas-ferramentas.¹¹⁴ A partir delas, vamos tecer uma breve reflexão a respeito

¹¹⁴ Nomeamos dessa forma porque há perguntas que funcionam como verdadeiras ferramentas, pois nos ajudam a operar com conceitos ou operacionalizam ideias, são, portanto, altamente funcionais e produtivas.

da efetividade dos dispositivos que acionamos no nosso percurso. O autor faz, na verdade, uma paráfrase das questões propostas por Tauveron. Cabe a nós perguntarmos se o nosso dispositivo didático “elabora uma compreensão e interpretação mais profunda e afinada sobre o texto” e se “desenvolve habilidades reutilizáveis em outras experiências de leitura” (Munita, 2024, p. 76).

O Diário de Sensações foi integrado à Intervenção como um dispositivo de autossubjetivação, cujo potencial de servir de suporte para a estruturação da compreensão e interpretação do texto literário pelo sujeito leitor justifica seu emprego. Deixamos os alunos bastante à vontade, isto é, não “fiscalizamos” quem estava ou não preenchendo seu diário ao longo do Itinerário, em vez disso, abrimos o espaço para que eles compartilhassem suas anotações/criações durante os encontros ou as mostrassem apenas para a docente. Cerca de oito alunos mostraram seus registros com alguma frequência de forma particular e dois compartilharam com a turma toda textos autorais escritos em seus diários. Assim, os que aproveitaram plenamente o Diário, realizando exercícios de escrita criativa ou estabelecendo diálogos com os poemas da Antologia, dentre outras possibilidades, provavelmente desenvolveram habilidades leitoras que poderão ser replicadas em outras experiências literárias que venham a ter (por exemplo, alguns gestos de ler “levantando a cabeça”, como transcrever trechos ou mesmo poemas inteiros, criar poemas intertextuais, escrever reflexões resultantes do encontro com os textos etc.). A título de orientação, mostramos aos estudantes dois exemplos de diários produzidos por nós e discorremos acerca de nossa relação *existencial* com esses materiais.¹¹⁵ A respeito desse recurso pedagógico, o teórico chileno afirma que “[...] é um dispositivo que deve ser mobilizado com instruções muito leves e sempre com amplo espaço de liberdade para que os leitores decidam o que vão escrever nele” (Munita, 2024, p. 140).

O dispositivo da antologia, por si só, talvez não atendesse ao que demandam as questões propostas por Munita, porém, sendo a fonte das leituras-suporte

¹¹⁵ Buscamos influenciá-los pelo exemplo, uma vez que registrar as impressões de leitura, bem como transcrever trechos, dialogar com os textos, seja escrevendo poemas-respostas, seja fazendo desenhos ou colagens ligados às sensações e emoções despertadas são hábitos que nos acompanham há anos. Por esse motivo, como já referenciamos em seção anterior, foi uma surpresa e um deleite cursar uma disciplina na pós-graduação em Letras (PPGL-UFPE) na qual o uso de um Diário de Sensações era parte central da disciplina. Inclusive, um dos diários apresentados aos alunos foi resultante dos encontros da disciplina Teoria da Poesia em 2023.2.

utilizadas em praticamente todas as etapas do Itinerário — além de poder ser utilizado para leituras livres fora do ambiente escolar —, tornou-se um item de fundamental importância.

Os cartões de função, de autoria de Cosson (2021b), respondem perfeitamente às duas questões, pois contribuem para o processo interpretativo individual e colaborativo ocorrer, além de “ensinarem” comportamentos leitores que poderão ser replicados pelos alunos em suas próximas experiências literárias. Esse fato demonstra a excelência do material didático elaborado pelo pesquisador no contexto da proposta teórico-metodológica do Círculo de Leitura.

Por fim, as fichas didáticas e os infográficos elaborados e entregues aos alunos também foram imprescindíveis, no entanto, nem todos esses materiais cumprem os dois papéis. Acreditamos que as fichas ligadas à experiência de leitura do poema “Meu Negro”, de Ricardo Aleixo, e a que deu suporte para a leitura expressiva de “Fábula”, também do autor mineiro, tanto contribuem para a compreensão e a interpretação, quanto para o desenvolvimento de habilidades que podem ser replicadas no futuro. E a ficha relativa à leitura de poemas quadrinizados também tem uma natureza instrutiva, pois se estrutura a partir de textos acompanhados de perguntas, as quais tiveram um duplo propósito, primeiro, de mobilizar o olhar crítico para perceber as sutilezas do trânsito da literatura entre códigos diferentes, segundo, de motivar a leitura dos textos a partir de uma lente interpretativa. Os infográficos¹¹⁶, por sua vez, foram materiais-guia e não se enquadram muito no escopo dessas perguntas-ferramenta, pois focalizaram a explicação da natureza das HQs e de sua ‘anatomia’, assim como auxiliaram na orientação do passo a passo para se quadrinizar um poema.

Ainda na primeira parte de sua obra, Munita (2024) fundamenta o conceito de mediação, delineando-o a partir de diferentes campos do saber e acionando sua historicidade. Nesse processo, traz os consensos que o perfazem e faz uma síntese. Em seguida, o autor organiza em torno da prática de mediação as seguintes palavras-chave: acompanhamento; proximidade; diálogo; afeto; confiança; autoestima;

¹¹⁶ Dois dos infográficos entregues aos alunos são descritivos e expositivos, já o terceiro caracteriza-se pelo seu propósito injuntivo.

educação do olhar (Munita, 2024, pp. 85-86). Todas elas compõem, em nossa visão, a matéria-prima do ofício do professor.

A referência máxima do autor ao discorrer sobre esse tópico, parece-nos, é o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, o qual legou ao campo educacional o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial e a ideia do professor como facilitador. O facilitador, através da mediação, organiza o ambiente, que regula as atividades realizadas, consagrando a “interação enquanto meio de aprendizagem” (Munita, 2024, p. 97). Nessa moldura de referência, os dispositivos didáticos também são mediadores do processo de aprendizagem, por isso, o próprio mediador pode elaborá-los em conformidade com seus objetivos educacionais — e contemplando aquela tripla relação já citada: entre leitores, entre os textos e entre o leitor e o texto.

Munita (2024) define o mediador escolar de leitura literária como o educador que “orienta seus esforços para formar leitores literários que se sintam implicados na leitura e possam exercer diversas formas de compreensão e fruição dos textos” e cujo objetivo é criar dispositivos didáticos e itinerários educativos que assegurem aos alunos “a *possibilidade real* de participar de novas experiências com a escrita e progredir nas formas de compreensão e produção da cultura”, a fim de que sejam ampliadas as suas “formas de diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (Munita, 2024, p. 102).

Vemos no livro do autor um paradigma nascente, o da educação literária, no qual a mediação e a experiência literária são centrais. Embora não haja a intenção de discorrer acerca das partes dois e três do livro de Munita (2024), devido ao escopo desta seção, destacamos sua relevância para quem atua como educador. Ele elaborou um instrumento para a formação de mediadores que nomeou Práticas Didáticas em Educação Leitora e Literária (PRADEL). São orientações que contemplam quatro âmbitos, cada um com múltiplos critérios a serem observados pelos mediadores em formação inicial ou continuada. Os âmbitos de atuação mediadora e organização do itinerário de aprendizagem literária são estes: espaços de leitura e escrita; *corpus*; processos de compreensão¹¹⁷; expansão da aprendizagem.

¹¹⁷ Tópico que se subdivide em: dimensão individual do aluno, dimensão grupal e dimensão individual do docente.

Para os fins desta seção, a primeira parte da obra *Eu mediador(a)* era-nos essencial e, ir além — descrevendo e discutindo aqui as outras duas partes —, desconfiguraria o propósito desta etapa da dissertação. Apesar disso, há dois trechos da parte dois que traremos a título de encerramento da discussão dos resultados. Do nosso ponto de vista, o primeiro deles dialoga significativamente com o paradigma do letramento literário, especificamente quando Cosson (2020) fala do espaço de liberdade do professor na elaboração de seu caminho teórico-metodológico: “[...] é na inter-relação de práticas diversas onde encontraremos o melhor caminho para o êxito educacional nesse campo [da mediação]” (Munita, 2024, p. 157). O outro trecho merece uma leitura sensível, pois convida os mediadores a agirem a partir de um estado de poesia:

[...] é útil pensar na mediação da leitura em contexto escolar como um leque de práticas relacionadas ao universo da escrita. Em um leque, há varetas independentes e articuladas entre si, que abertas costumam formar um belo padrão graças à soma das partes. Da mesma forma, a mediação da leitura na escola requer múltiplas ‘varetas’ voltadas para objetivos diferentes. No entanto, a soma delas trará à tona um quadro geral que talvez nos surpreenda e encante por sua beleza (Munita, 2024, p. 157).

E é com um sentimento de *beleza*, proporcionado pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFPE) e realizar esta pesquisa-ação, que caminharemos para as considerações finais deste trabalho.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] um componente-chave na construção da identidade profissional é explorar a interação entre quem se é como leitor e quem se é como professor ou, em outras palavras, entre as posições de ator e mediador nas práticas de leitura (Munita, 2024, p. 242).

No contexto das práticas de mediação de aprendizagens literárias, é possível percorrer um caminho que liga o conhecimento ao prazer e à fruição. Trilhá-lo implica reconhecer o papel tanto da razão quanto das emoções na experiência com a literatura. No trânsito entre esses dois polos, o mediador pode mobilizar uma maneira singular de ler: o saber ler literário (Munita, 2024). Esse saber, que se ensina e se aprende, viabiliza a construção literária de sentidos pelo leitor ou pela comunidade de leitores de que faz parte (Cosson, 2020). Tal percurso pode ser compreendido como parte do processo de apropriação do texto literário pelo sujeito leitor, objetivo da Leitura Subjetiva (Xypas, 2018a).

Acreditamos que a mediação de aprendizagens literárias no espaço escolar constitui uma dialética entre emoções e intelecto, proximidade e distanciamento, entrega e análise, vozes e silêncios. Diferentemente do ensino de literatura tradicional, consideramos que a educação literária oferece maior possibilidade de permanência das obras na memória intelectual e afetiva dos alunos.

O **Itinerário de Experiências Literárias**, proposto para a turma de 9º ano da Escola de Referência em Ensino Fundamental Carlos de Lima Cavalcanti, teve como produto a quadrinização de poemas pelos alunos, as quais podemos nomear como produções multimodais de leitura literária. Contudo, para além do resultado visível, buscamos assegurar aos alunos as condições para terem uma experiência estética nos encontros com os poemas. O nosso ideal foi que os alunos criassem um elo significativo com os textos — em termos intelectuais, emocionais e existenciais. Sabemos que alguns foram mais impactados do que outros, no entanto, acreditamos

que todos os participantes, em algum grau, puderam experienciar o convívio com a literatura.

Aproveitando o ensejo da epígrafe com a qual iniciamos esta seção, convém abrir espaço para a leitora que há na professora-pesquisadora que escreve este texto e dizer que sua concepção de experiência literária dialoga plenamente com o conto “El caballo de coral”¹¹⁸, do ficcionista cubano Onelio Jorge Cardoso. Essa narrativa curta foi publicada em 1960, mas poderia ter sido escrita no século XXI tal é a sua atualidade. Citamos essa obra de Cardoso porque nos auxiliou a refletir sobre as relações entre aluno, professor e literatura.

O conto apresenta-nos quatro homens a bordo de uma embarcação nomeada “Eumelia”. Eles dedicam-se à pesca de lagostas, são forçados a isso, pois é o seu meio de subsistência. Lucio, o narrador-personagem, diz-nos que, quando alguém toma um caminho — que ganha forma na estrada —, não pode voltar atrás. Isso porque, desde o seu ponto de vista, o corpo passaria a ter a configuração do caminho escolhido, impossibilitando, assim, um novo caminho; e, por conseguinte, um outro corpo.

Logo no início da narrativa, Lucio discorre a respeito da chegada de uma quinta pessoa, que não cabe naquela realidade, moldada segundo a visão descrita acima. Essa quinta pessoa incomoda, causa estranhamento, desautomatiza os modos já arraigados de ver-sentir-estar no mundo compartilhado pelos lagosteiros. É um homem que Lucio supõe abastado, sem nenhuma experiência com pesca e sem motivos aparentes para estar ali com eles.

Lucio, irrequieto com aquela mudança no estado de coisas, confronta o chefe da embarcação: “Mongo, o que o homem rico está fazendo aqui?”¹¹⁹ O estranho passageiro, tal como os trabalhadores do mar, passava o dia todo olhando para o fundo das águas, porém não pescava como eles, apenas contemplava algo ignorado pelos demais. Mongo revela: “ele olha por olhar”. A presença daquela pessoa suscita desassossego em Lucio, causa-lhe estranheza e a realidade vivida até então sem interrogações sofre tremores: por que olhar horas e horas para a água sem buscar nisso alguma utilidade?

¹¹⁸ Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/el-caballo-de-coral/>. Acesso em: jan. 2025.

¹¹⁹ No original: “Mongo, ¿qué hace el rico aquí?, explícalo.”

O narrador sente-se implicado na situação existencial daquele homem e confronta Mongo, instando-o a preocupar-se também. No entanto, ao chefe do “Eumelia”, aparentemente, interessa o pagamento a ser recebido e nada mais. Busca, portanto, acalmar Lúcio, afinal, seria uma espécie de loucura boa e mansa. “Mas um homem tem que se desesperar por outro”¹²⁰, diz o lagosteiro. Então, recebe uma explicação curiosa de Mongo, o passageiro acha que há um cavalo no fundo do mar: um cavalo vermelho como os corais.

O homem misterioso nota que é o assunto de que tratam os dois lagosteiros e, diante dos risos do chefe do “Eumelia”, assevera que, mesmo que o chefe da embarcação procurasse o cavalo, não o encontraria, pois é preciso ter olhos para ver o que os olhos precisam ver quando já viram tudo repetidamente.¹²¹ Lucio faz menção de sair dali e o homem interrompe o seu movimento: “Ei, fique. Um homem tem que se desesperar por causa de outro”.¹²² Nas palavras que trocam entre si, evidencia-se a curiosidade de Lúcio a respeito do homem e do tal cavalo, e ele racionaliza: “Um cavalo é feito para o ar com suas narinas, para o vento com sua crina, para as pedras com seus cascos.”¹²³

Diante disso, o homem afirma que o cavalo também é feito para a imaginação, para o pensamento executá-lo onde quiser. Diz que o vê passar e ouve seu galope descontrolado: primeiro, um murmúrio longínquo, depois, cada vez mais próximo. Diz ainda que vê a juba de algas, o corpo vermelho como os corais, “como o sangue visto dentro da veia sem contato com o ar ainda.”¹²⁴

E Lucio pensa que é bom ver um cavalo assim, mesmo que seja feito de palavras. Fala, então, ao homem que, se procura o cavalo, é porque não precisa procurar pão. E ouve em resposta que, com pão o bastante, o cavalo também passará a ser alvo do *desejo*. Lucio indaga, já “fiscado”, qual o destino desse cavalo se ele realmente existir: “Seu destino é passar, deslumbrar ou não ter destino”¹²⁵ é a resposta.

¹²⁰ “Pero un hombre tiene que desesperarse por otro”.

¹²¹ Entendemos que, é preciso fazer renascer constantemente os olhos da sensibilidade, vencendo, dessa forma, o marasmo que vai preenchendo aos poucos as nossas órbitas.

¹²² “Oiga, quédese; un hombre tiene que desesperarse por otro.”

¹²³ “Un caballo está hecho para el aire con sus narices, para el viento con sus crines y las piedras con sus cascos.”

¹²⁴ “[...] como la sangre vista dentro de la vena sin contacto con el aire todavía.”

¹²⁵ “Su destino es pasar, deslumbrar, o no tener destino.”

Nosso narrador, rendido àquela *loucura boa e mansa*, ouve o galopar do cavalo — não sabe se com os próprios ouvidos ou com os ouvidos do outro. Lucio vê um pequeno cavalo vermelho perdido dentro dos olhos do homem. Passada a experiência — que, na verdade, não passa totalmente — Lucio se vê envolvido por ideias e uma delas permanece em seu espírito: o ser humano tem sempre duas fomes.

De maneira análoga, no âmbito do encontro existencial do aluno com a literatura, que se torna experiência a partir da leitura/escuta/vivência literária, pensamos que os alunos se assemelham a Lucio. Primeiro, céticos ou desinteressados, mas, com a devida *mediação*, curiosos — desejosos de *aprender a ver* —, finalmente, já “fisgados” pelos movimentos da própria imaginação, dispostos a uma *entrega participativa*.

A experiência estética configura-se, a nosso ver, como essa *entrega participativa*, fruto da convivência com a obra de arte e potencializada por mediações que favoreçam a fruição - processo no qual o leitor pode, simultaneamente, estimular e saciar sua “fome” de imaginação. Após a busca sensível pelo leitor que há nos alunos que participaram conosco deste Itinerário de Experiências Literárias, acreditamos ter demonstrado, nas seções anteriores, que o professor age poeticamente ao reconhecer que seus alunos não precisam apenas de pão. Isso porque há uma outra fome, muitas vezes, não enunciada ou sequer percebida por quem a sente.

Em cada sala de aula, há uma aprendizagem literária a acontecer. E o professor pode, sendo ele mesmo um leitor literário, um buscador sensível, suscitar em seus alunos a *curiosidade*, o desejo de olhar o fundo do mar e imaginar ali o galope de um cavalo que poderia existir. Nossa ideia de devir-leitor se sustenta nessa imagem, do leitor que se permite imaginar a *beleza* — na poesia, na ficção, nas palavras que sugerem mais do que aquilo que representam. Esse devir a partir da leitura/escuta/vivência literária é uma transformação que não tem um ponto de chegada definitivo. Em vez disso, o salto imaginativo se desenvolve na convivência com a literatura, no demorar-se junto ao poema, ao romance, ao conto, à novela, à peça teatral, em síntese, à obra de arte. Acreditamos que a experiência literária pode levar o leitor ao encontro consigo mesmo, mas também em direção ao Outro e em direção ao que *poderia ser*.

Esse Itinerário foi se transformando a partir das aprendizagens que a prática trouxe à luz das teorias de que se lançou mão. O reconhecimento da importância da mediação — da escuta das vozes subjetivas dos alunos, assim como de seus silêncios — e a conscientização acerca da imprescindibilidade da verticalização da leitura na construção literária de sentidos foram dois passos teórico-metodológicos fundamentais. Em síntese, esperamos ter demonstrado, por meio desta pesquisa, que tornar a experiência literária central no planejamento e nas ações didáticas contribui para a formação de leitores de poesia.

Retomando o conto de Onelio Cardoso, não há certezas a respeito do cavalo vermelho que galopa sob as águas, não era possível prever a reação do narrador Lúcio ao vê-lo e ouvi-lo — nem mesmo se ele conseguiria tal feito. Da mesma forma, não há como prever ou controlar como os alunos se sentirão nas experiências que o encontro com a literatura vai ocasionar. Não obstante, acreditamos que uma das tarefas literárias do professor-mediador é despertar a curiosidade de seus alunos e criar as condições para que a sua fome de imaginação possa ser constantemente estimulada e saciada.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEIXO, R. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2018.
- ALEIXO, R. **Mundo palavreado**. Ilustrações de Silvana Beraldo. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- ALEIXO, R. **Ricardo Aleixo**: Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2017.
- ALVES, R. **Sete vezes Rubem**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANDRADE, J. **Da beleza à poética**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2001.
- ANDRADE, J. **À procura do poético**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2017.
- ARISTÓTELES. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁRIO; LONGINO. **A poética Clássica**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- ARRAES, J. (org.) **Poetas Negras Brasileiras**: uma antologia. São Paulo: Editora de Cultura, 2021.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. Trad. Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.
- BARBOSA, J. A. **As ilusões da modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BARBOSA, T. V. R. Introdução. In: GUERINI, A. BARBOSA, T. V. R. (org.) **Pescando imagens com rede textual**: hq como tradução. São Paulo: Peirópolis, 2013, p. 5–12.
- BARBIERI, D. **As linguagens dos quadrinhos**. Trad. Thiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Ginsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 8ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOTELHO, A. C. de B. e S.; FILHO, J. J. dos S.; SILVA, M. G. da C. Tradução imagética: uma proposta de letramento literário com a orelha de Van Gogh, de Moacyr Scliar. **REVELL** - 2019, v. 2, nº 22/2 - maio/agosto de 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: out. 2024.

BUNZEN, C. dos S.; DANTAS, L. ESCOLHAS LITERÁRIAS E USO DE ANTOLOGIAS POÉTICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO. **EntreLetras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 170–191, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreltras/article/view/9141>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CAETANO, A.; BARBOSA, T. V. R. Epilogando. In: GUERINI, A. BARBOSA, T. V. R. (orgs.) **Pescando imagens com rede textual**: hq como tradução. São Paulo: Peirópolis, 2013, p. 106–110.

CAMPOS, H. de. **Transcrição**. Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1996.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. de. (org.) **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CANDIDO, A. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Editora Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. [recurso eletrônico] São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Práticas de leitura literária no espaço da biblioteca: conhecer, criar, compartilhar. In: TELLES, L. F. P.; NACAGUMA, S.; RUPRECHT, P. A. *et al.* **A biblioteca pública e a universidade**: literatura brasileira no XXI – Acervo, acesso, leitura e criação. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, 2021a, v. 14, p. 53–66.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 2, p. 37–55, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/13267..> Acesso em: jan. 2025.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 8–23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493>. Acesso em: jan. 2025.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020. p. 67–97.

DURÃO, F. A., CECHINEL, A. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Trad. Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREITAS, V. S.; DIKSON, D. Retextualizando das fábulas aos quadrinhos: um estudo sobre os aspectos da retextualização escrita em sala de aula. **Entretextos**, 2020: p. 145–174; jul. - dez. 2020.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 2024.

GUERINI, A. BARBOSA, T. V. R. (orgs.) **Pescando imagens com rede textual: hq como tradução**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GUERINI, A. BARBOSA, T. V. R. HQ como tradução. In: GUERINI, A. BARBOSA, T. V. R. (orgs.) **Pescando imagens com rede textual: hq como tradução**. São Paulo: Peirópolis, 2013, pp. 13-26.

GRAZIOLI, F. T. Quando falamos sobre literatura e prazer, do que estamos falando, de fato? Considerações sobre a leitura literária, ensino e escola. In: SOUZA, E. A. de S.; REIS, F. (orgs.) **Letras em diálogos** [livro eletrônico]: estudos de literatura e linguística: volume I. Macapá, AP: UNIFAP, 2024.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. 2 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wp->

[content/uploads/2020/09/5a_edicao Retratos da Leitura no Brasil IPL-compactado.pdf](#) . Acesso em: 6 jul. 2023.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1959, pp. 63-72.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, A. *et al* (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, pp. 53-66.

JUNQUEIRA GUIMARÃES, R. B.; HÉLDER PINHEIRO ALVES, J. Por que estudar as antologias. **Texto poético** [s.l.], v. 20, n. 42, p. 2–12, 2024. Disponível em: <https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/1111>. Acesso em: 22 jan. 2025.

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

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A. *et al* (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas - SP, 34, 2, p. 361–373, jul./dez, 2014.

LEITE, V. M. **Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no 6º ano**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MACEDO, M. do S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

MOISÉS, C. F. **Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MUNITA, F. Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía. **La Palabra**, (46), p. 1–20, 2023. <https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16505>.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Trad. Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

MUNITA, F.; TORRES, C.. La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, [S. l.], v. 46, n. 183, p. 150–167, 2024. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140. Disponível em: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61140. Acesso em: 16 mai. 2024.

NETO, E. dos S. SILVA, M. R. P. da. (orgs.) **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**: os gibis estão na escola, e agora? São Paulo: Criativo, 2015.

ORTEGA y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. Trad. Ronald Robson. Campinas, SP: Vide Editorial, 2019.

PAIVA, J. R. Canto Segundo: Rotas-roteiros. In: PAIVA, J. R. **Memórias do navegante**. 2. Ed. Recife: Edições Dédalo, 2000, pp. 27-32.

PARDO CAICEDO, M.; MUNITA, F. Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. **Revista Complutense de Educación**, v. 32, n. 2, p. 195–204, 7 abr. 2021 <https://doi.org/10.5209/rced.68297>.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PENNAC. D. **Como se fosse um romance**. Rio de Janeiro: ROCCO, 2015.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

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

PINHEIRO, H. **Leitura de poemas e algumas reflexões metodológicas** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFPG, 2024.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

RAMOS, P. Os quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, A. VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

REIS, M. de N.; ANDRADE, M. F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XVII, n. 202, p. 1–11, mar. 2018.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020. pp. 99-112.

RIBEIRO, D.; VASCONCELOS, M. (orgs.) **Quem dera o sangue fosse só o da menstruação**. São Paulo: Urutau, 2019.

ROCHA, R. A. de M.; PORTO, C. R. **Retextualização**: do curta-metragem à história em quadrinhos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e26188, 2023.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.(orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020. pp. 17-33.

SANTOS, C. S. G dos. “Estética da Recepção e do Efeito ou há um leitor no horizonte?” In: SEDYCIAS, J. (org.) **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, pp. 321-362.

SANTOS, R. E. dos. NETO, E. dos S. Narrativas gráficas como expressões do ser humano. In: NETO, E. dos S. SILVA, M. R. P. da. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015, pp. 15-26.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, I. M. M. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos**. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SISCAR, M. **Poesia e crise**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

SOUSANIS, N. **Desaplanar**. São Paulo: Veneta, 2017.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGUEIRO, W. RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, A. VERGUEIRO, W. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2022a., pp. 7-30.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A. VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2022b, pp. 31-64.

VIEIRA, A. M. T. O que é e o que não é literatura. In: SEDYCIAS, J. (org.) **Repensando a teoria literária contemporânea**. Recife: Editora UFPE, 2015, pp. 33-86.

XYPAS, R. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda, PE: Nova Presença, 2018a.

XYPAS, R. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 1, p. 1–27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index>. Acesso em: dez. 2023

XYPAS, R. A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. **DISCURSIVIDADES**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–28, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/950>. Acesso em: jan. 2025.

XYPAS, R. M. S. da S. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n.2, p. 164–179, jul./set. 2018b.

XYPAS, R. M. S. da S. O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 34, p. 37–54, dez. 2023.

YUNES, E. **Tecendo um leitor** – uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ACADÊMICA: RAÍSA ALMEIDA FEITOSA

Querido(a) estudante, como já foi explicado, esta pesquisa tem o objetivo de contribuir com sua aprendizagem através de oficinas de leitura e produção textual, rodas de conversa e outras ações que vão favorecer a criação/consolidação de uma comunidade leitora em sua turma.

Segue abaixo um questionário para saber um pouco a respeito de seu perfil como leitor.

1. Considerando o seu dia a dia, você lê com mais frequência textos:

() manuscritos ou impressos.

() digitais.

2. Você costuma ler quais gêneros textuais? (pode marcar mais de uma alternativa)

() Mensagens de WhatsApp e aplicativos parecidos e/ou postagens de Instagram, TikTok e outras redes sociais virtuais/plataformas.

() Notícias, reportagens, artigos de opinião, infográficos, gêneros jornalísticos de modo geral.

() Histórias em quadrinhos, mangás, tirinhas, novelas e romances gráficos etc.

() Romances, letras de músicas, poemas, contos, crônicas, novelas e outros textos literários.

() Livro didático, anotações feitas no caderno da escola, anotações feitas no quadro pelos professores, resumos, mapas mentais, entre outros materiais de estudo.

() Bilhetes manuscritos, listas de compras e demais gêneros textuais usados para comunicação entre os membros da família.

() Bíblia ou textos de natureza religiosa.

() Livros de autoajuda, desenvolvimento pessoal ou outros de não ficção.

3. Em relação à literatura, você costuma ler mais:

() Poemas.

- Contos, minicontos e/ou microcontos.
- Romances.
- Quadrinhos.
- Outro(s) gênero(s). Qual(is)? _____

4. Em sua casa e comunidade de convivência, você costuma ver membros de sua família e pessoas conhecidas lendo livros?

- Sim. Não.

5. Já pegou livros emprestados na biblioteca da escola?

- Sim. Lembra quando foi a última vez e o título da obra/nome do autor?

- Não. Por quê? _____

6. Costuma frequentar a biblioteca da escola?

- Sim. Com que frequência? _____

- Não. Por quê? _____

7. Leu algum livro ano passado por recomendação da escola ou de algum professor?

- Sim. Lembra o título da obra/ nome do autor? _____

- Não. Já foi recomendado ou recebeu algum livro literário da escola?

8. Costuma ler os textos literários disponíveis no livro didático por livre iniciativa?

- Sim.

- Não.

- 9. O Governo de Pernambuco, através da Secretária de Educação e Esportes, escolheu para ser trabalhado na rede estadual em 2024 o tema “Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”. Com suas palavras, tente explicar o significado desse tema. Você acha que tem a ver com o quê?**

- 10. Se tivesse de assumir alguma das funções abaixo na transformação de um poema para**

a linguagem dos quadrinhos, com qual delas se sentiria mais confortável?

- () Fazer a curadoria (escolha) do poema a ser quadrinizado.
- () Selecionar as partes do poema a serem representadas nos quadrinhos.
- () Desenhar os quadrinhos.
- () Recortar imagens para fazer os quadrinhos por meio de uma colagem.
- () Montar os quadrinhos digitalmente, com auxílio de ferramentas como o CANVA.

APÊNDICE B – Ficha didática “Leitura e compreensão de poema”

Projeto “Do poema aos quadrinhos” Disciplina: Língua Portuguesa	Atividade – 2º bimestre *DATA: / /
Nome:	Turma:

LEITURA E COMPREENSÃO DE POEMA

Atividade 1 - Leia o poema abaixo, do autor mineiro Ricardo Aleixo, e utilize um lápis, caneta ou marcador de texto para **destacar as palavras ou versos que chamarem mais a sua atenção**.

- *Pode escrever nas margens algum comentário, pensamento ou emoção que surja durante a leitura.*

Meu negro

Sou o que quer que você pense que um negro é. Você quase nunca pensa a respeito dos negros. Serei para sempre o que você quiser que um negro seja. Sou o seu negro. Nunca serei apenas o seu negro. Sou o meu negro antes de ser seu. Seu negro. Um negro é sempre o negro de alguém. Ou não é um negro, e sim um homem. Apenas um homem. Quando se diz que um homem é um negro o que se quer dizer é que ele é mais negro do que propriamente homem. Mas posso, ainda assim, ser um negro para você. Ser como você imagina que os negros são. Posso despejar sobre sua brancura a negrura que define um negro aos olhos de quem não é negro. O negro é uma invenção do branco. Supondo-se que aos brancos coube o papel de inventar tudo o que existe de bom no mundo, e que sou bom, eu fui inventado pelos brancos. Que me temem mais que aos outros brancos. Que temem e ao mesmo tempo desejam o meu corpo proibido. Que me escarpelariam pelo amor sem futuro que nutrem à minha negrura. Eu não nasci negro. Não sou negro todos os momentos do dia. Sou negro apenas quando querem que eu seja negro. Nos momentos em que não sou só negro sou alguém tão sem rumo quanto o mais sem rumo dos brancos. Eu não sou apenas o que você pensa que eu sou.

*Fonte: ALEIXO, R. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. São Paulo: Todavia, 2018.*

Atividade 2 - Faça, no verso da folha, um desenho representando a sua ideia de LIBERDADE.

APÊNDICE C – Ficha didática “Oficina de leitura expressiva”

Projeto “Do poema aos quadrinhos”

Oficina de leitura expressiva

Gesto de cocriação: “Pontuação dramática”

_ : Ênfase

/ : Pausa curta

// : Pausa longa

➡ : Acelerar

← : Desacelerar

⬆ : Aumentar o volume

⬇ : Diminuir o volume

↕ : Timbre agudo

↔ : Timbre grave

☺ : Expressão facial / corporal - Deve ser planejada após a realização da pontuação dramática

✂ : Objeto cênico - Se for utilizar, cuidado com o excesso de informação

🎵 : Música - Pode ser ao vivo ou gravada, no entanto, é preciso cuidado para o texto não se “perder” em meio aos outros elementos

Exemplo:

Fábula, por Ricardo Aleixo

←

O desterrado anda /

e sonha / um reino /

➡

a cada passo

➡

sob os pés

←

andanças /

sem nem fronteiras

nem lei /

← ←

Parente dos antílopes /

Avança /

← ←

em passo / a passo /

←

a passo /

errantede pés levíssimos //

Aqui /

← ←

mirando miragens /

ali /

←

empurrando /

← ←

morro acima /

a pedra grande

de outra fábula //

O desterrado /

veio / e vem /

no seu voo //



sozinho



Os pés



caminhando /

E veio / e

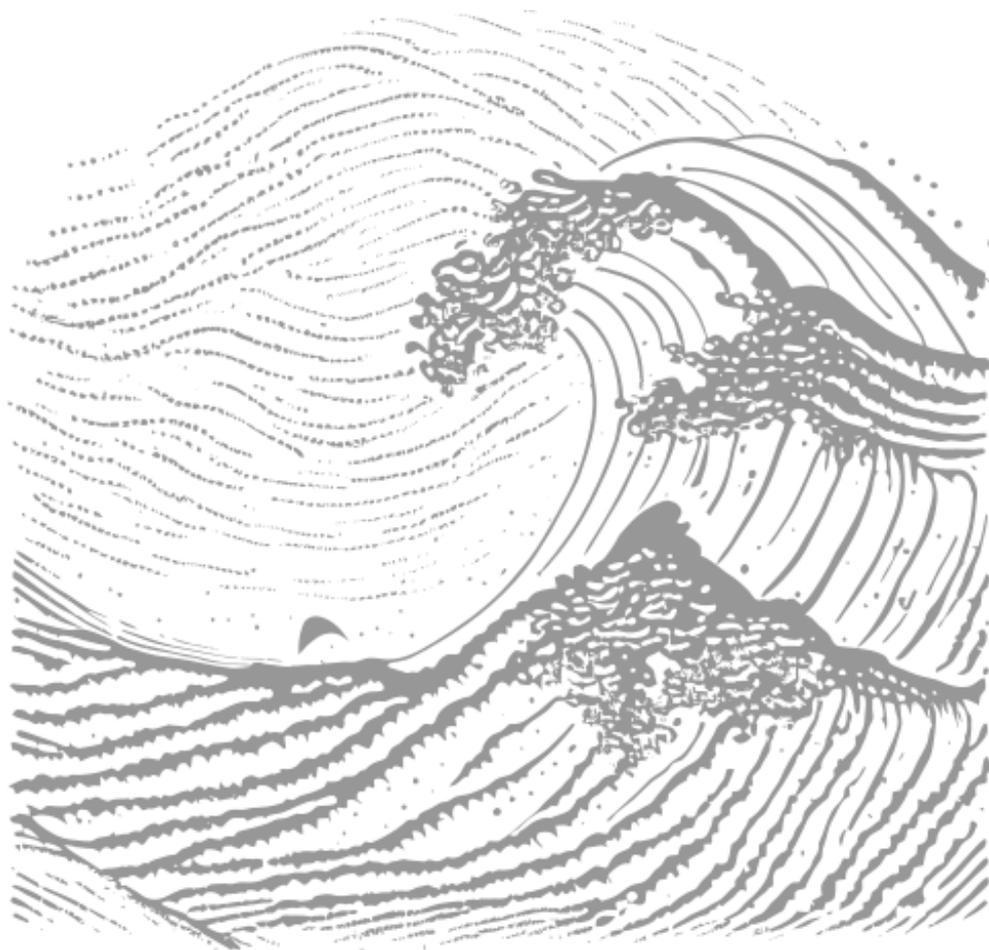
vai /

e vem / e

vai / e vem

vindo

ALEIXO, R. *Pesado demais para a ventania*: antologia poética. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2018. (pp. 175-176)



APÊNDICE D – Ficha didática “Círculo de Leitura”

Projeto “Do poema aos quadrinhos”

Círculo de leitura - Antologia “A realidade reinventada”



O círculo de leitura é uma prática de leitura compartilhada e comentada que tem como objetivo formar e/ou consolidar comunidades leitoras.

Orientações e passo a passo

1. Formação de grupos (3 a 5 estudantes).
2. Separação das funções a serem exercidas por cada membro:
 - Questionador (função coletiva): fará perguntas sobre os textos para os colegas (elaborar, no mínimo, 1).
 - Iluminador de passagem: selecionará uma ou duas passagens (versos/estrofes/poemas) que chamaram mais a sua atenção.
 - Conector: escolherá um verso/estrofe/poema que fez você lembrar de algum acontecimento ou outro texto (poema, romance, filme, série, canção, anime etc.)
 - Dicionarista: selecionará palavras cujo significado você não conhece (duas ou três) e pesquisará no dicionário impresso ou on-line.
 - Sintetizador: fará um resumo do conteúdo da antologia, verificando os temas abordados, se algum aparece em mais de um poema, se a estrutura dos poemas varia, se têm rima, se são versos metrificados ou livres etc.
 - Pesquisador: verificará se algum dos poemas lidos precisa de alguma informação extratextual para ser compreendido, se precisar, faça uma pesquisa para compartilhar depois com os colegas.
 - Registrador (função coletiva): durante a discussão na sala, anotar as contribuições dadas pelos colegas, a fim de facilitar a elaboração da síntese da leitura do grupo.
3. Leitura silenciosa da antologia, com registros no diário de sensações durante ou após a leitura.
4. Discussão da leitura em grupos de 3 a 5 alunos.
5. Partilha da experiência com o restante da turma (um porta-voz de cada grupo apresentará a síntese desenvolvida).
6. Avaliação e autoavaliação.

CRONOGRAMA

17/06

1. Apresentação da proposta do círculo de leitura. (10 minutos)
2. Leitura silenciosa da antologia. (30 minutos)



Registro no diário de sensações (sugestão: registrar título de cada poema e comentários, desenhos, trechos, observações, dúvidas, inquietações...) durante ou após a leitura.

3. Realização das funções combinadas. Lembrando que a função de questionador é coletiva - deve ser elaborada pelo menos 1 pergunta aberta a respeito do conjunto de textos lidos. (10 minutos)

*Recomenda-se uma releitura da antologia em casa, dando continuidade ao processo de registro e realização da função pela qual ficou responsável.

18/06

1ª aula

- ✓ Orientação: fala acerca da dimensão política (social/coletiva) da poesia/criação poética e retomada da proposta do círculo de leitura (reforçar o passo a passo). (10 minutos)
- ✓ Discussão dos grupos: socialização das impressões registradas no diário de sensações. Durante a partilha devem dar contribuições de acordo com as funções individual e coletiva propostas no encontro anterior. (40 minutos)

2ª aula

- ✓ Registro: finalização da discussão, preparação coletiva de um resumo do que foi discutido para um porta-voz de cada grupo socializar com o restante da turma. Também é o momento de agradecimento pelo compartilhamento da leitura. (30 minutos)
- ✓ Socialização: o porta-voz de cada grupo deverá apresentar oralmente para a turma o resultado da discussão. (20-30 minutos)

3ª aula - Autoavaliação e avaliação

- ✓ Partilha oral de impressões a respeito da experiência do círculo de leitura: do que gostaram, o que não funcionou, críticas construtivas. (10 - 20 minutos)
- ✓ Ficha de autoavaliação e avaliação. (30 minutos)

APÊNDICE E – Ficha didática “Do poema aos quadrinhos”

NOME:

AUTORRETRATO:

DO POEMA AOS QUADRINHOS

COMPREENDENDO A POESIA

(DEPOIS DE MARK STRAND)



Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/compreendendo-a-poesia/>

REFLEXÃO

O QUE OS QUADRINHOS ACIMA COMUNICAM SOBRE A COMPREENSÃO DA POESIA?

**EXEMPLOS DE
POEMAS
QUADRINIZADOS**

"O BICHO", DE MANUEL BANDEIRA

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



Fontes - Texto 1: <https://factiveLwordpress.com/poesia/o-bicho/>

Texto 2: <https://www.aio.com.br/>

Questão 01 - Na sua percepção, as imagens:

() acrescentaram algo aos sentidos comunicados pelo poema.

() apenas ilustraram o que é dito.

justifique:

"QUADRILHA", DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que
 amava Lili
 que não amava ninguém.
 João foi para os Estados Unidos, Teresa
 para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
 para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J.
 Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história

Fonte - Texto 1 e 2:

<https://cargocollective.com/pedromangue/quadrinhos>

Questão 02 -

a) O poema tem dois momentos demarcados por um sinal de pontuação. Antes do ponto final (no meio do texto), a que situação somos apresentados?

b) E após o ponto final, na segunda metade do poema, o que encontramos?

c) Por que na versão quadrinizada, o quadrinho referente à personagem Lili é diferente dos demais na primeira e segunda parte do poema?



"ORFANADE", DE CECÍLIA MEIRELLES

A menina de preto ficou morando atrás do tempo,
sentada no banco, debaixo da árvore,
recebendo todo o céu nos grandes olhos admirados.
Alguém passou de manso, com grandes nuvens no vestido,
e parou diante dela, e ela, sem que ninguém falasse,
murmurou: "A MAMÃE MORREU".
Já ninguém passa mais, e ela não fala mais, também.
O olhar caiu dos seus olhos, e está no chão, com as outras
pedras,
escutando na terra aquele dia que não dorme
com as três palavras que ficaram por ali.

Fonte: <https://corgocollective.com/pedromangue/quadrinhos>



Fonte: autoral (exercício criativo).

A adaptação para os quadrinhos costuma ser associada a uma ilustração do enredo, sem uma interpretação do texto original, adicionando sentidos. Já a tradução para os quadrinhos é pensada como uma releitura na qual a obra original é recriada buscando reproduzir visualmente os efeitos de sentido das palavras escritas, por exemplo, as figuras de linguagem existentes.

Questão 03 - Considerando a explicação acima, a quadrinização do poema "Orfandade", de Cecília Meirelles, na sua opinião, se aproxima mais da ideia de adaptação ou tradução? Por quê?

TRADUÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA A LINGUAGEM DA HQ

Tradução do conto de fadas
"Chapeuzinho Vermelho",
realizada por Alberto Breccia.



Tradução do conto "O coração
denunciador", de Edgar Allan Poe,
realizada por Alberto Breccia.

Fonte das imagens: livro "As línguas dos quadrinhos", por Daniele Barbieri (2017)

APÊNDICE F – Ficha didática “Projeto: do poema aos quadrinhos”

PROJETO “DO POEMA AOS QUADRINHOS”

Equipe: _____

Título do poema a ser quadrinizado: _____

<p>O PRIMEIRO PASSO É SABER COMO SERÁ PRODUZIDO!</p> <p>VAMOS LÁ!</p> 	<p><input type="checkbox"/> Desenho à mão.</p> <p><input type="checkbox"/> De forma digital. Especifique o programa, site ou app que utilizará: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Colagem.</p> <p><input type="checkbox"/> De outra forma. Qual? _____</p> 
---	--

<p>DE QUE VOU PRECISAR?</p> 	<p><input type="checkbox"/> Papel. Quantas folhas? _____</p> <p>Que tipo de papel? _____</p> <p>Que cor? _____</p>	<p><input type="checkbox"/> Computador.</p> <p><input type="checkbox"/> Impressão de imagens da Internet.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros materiais: _____</p> 
---	--	---

<p>PRAZO</p> <p>ACOMPANHAMENTO EM SALA: 15, 19, 20 E 21/08</p> <p>PRAZO FINAL: 22/08</p> 	<p>Hmm...</p> <p>ESTOU COM DÚVIDAS....</p> <p>Quais</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 
--	---

APÊNDICE G – Questionário de avaliação e autoavaliação –

Círculo de Leitura

Projeto “Do poema aos quadrinhos”

Ficha de avaliação e autoavaliação

Obra: _____

Grupo: _____

Aluno: _____

1. Assinale um dos três itens de cada afirmação a respeito de sua atuação como membro de grupo no círculo de leitura.

Afirmação	Sempre	Às vezes	Raramente
1. Fiz a leitura da antologia antes da discussão			
2. Fiz anotações sobre o texto durante a leitura ou logo após a leitura			
3. Preenchi meu cartão de função antes do encontro			
4. Apresentei minha função/funções com sucesso			
5. Ouvi com atenção as perguntas dos colegas			
6. Respondi a tudo que me foi perguntado			

7. Fiz perguntas para entender melhor a função do colega			
8. Esperei minha vez de falar durante a discussão			
9. Registrei com detalhes o encontro			
10. Ajudei a fazer os comentários do grupo no final do encontro			

1. Escolha duas ou mais das afirmações acima para explicar por que assinalou *sempre*, *às vezes* ou *raramente*.

2. Este espaço é livre para comentar acerca de sua experiência com o círculo de leitura: do que gostou, do que não gostou, o que funcionou, o que poderia melhorar... Peço que justifique as afirmações feitas.

APÊNDICE H – Questionário final de avaliação e autoavaliação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ACADÊMICA: RAÍSA ALMEIDA FEITOSA

Querido(a) estudante, chegamos ao fim de nosso Itinerário de Experiências Literárias. Peço a sua contribuição para avaliarmos juntos essa experiência.

Marque de 1 a 5 na tabela abaixo, considerando as seguintes informações:

- 1 – Discordo totalmente.
- 2 – Discordo parcialmente.
- 3 – Não concordo nem discordo.
- 4 – Concordo parcialmente.
- 5 – Concordo totalmente.

Nome: _____

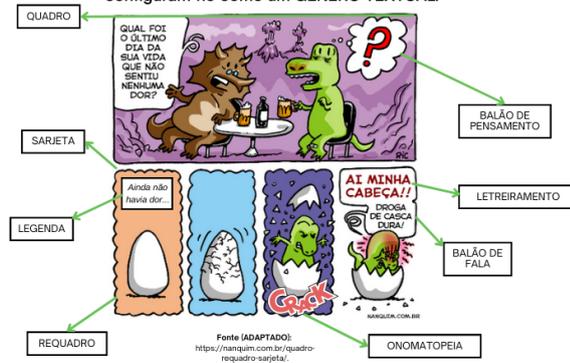
Tópicos para (auto)avaliação	1	2	3	4	5
Compreendi o que é a leitura expressiva de poemas e os elementos de gestualidade e expressividade vocal envolvidos nesse ato.					
Aprendi sobre mais sobre o gênero poema no que diz respeito às emoções que pode despertar, sua função social e forma.					
Após participar das atividades (leitura de antologia, diário de leitura, círculo de leitura, leitura expressiva etc.), sinto-me motivado a ler mais poemas.					
Adaptar o poema escolhido para a linguagem dos quadrinhos contribuiu para eu me apropriar dele, tornando-o parte importante de minha trajetória como leitor.					
As rodas de conversa, círculo de leitura e empréstimo de livros literários contribuíram para formar uma comunidade de leitores em minha turma.					
Aprendi mais sobre mim mesmo e sobre o mundo durante os momentos de leitura e compartilhamento de impressões com os colegas e a professora.					
As oficinas pedagógicas, rodas de conversa e círculo de leitura são uma forma mais agradável de aprender do que as aulas tradicionais.					
Eu recomendo à professora aplicar essa proposta didática em outras turmas de 9º ano.					

Deixe seu recado para a professora 😊 :

APÊNDICE I – Infográfico “Anatomia dos quadrinhos”

Infográfico *
Anatomia dos
* quadrinhos

Os quadrinhos são narrativas visuais que apresentam algumas características formais recorrentes, tais regularidades configuram-no como um GÊNERO TEXTUAL:



QUADRO
O quadro é o espaço onde acontece as cenas da narrativa. Pode conter ou não contorno (requadro), o qual pode ter diferentes formatos. Neste espaço, os demais elementos são organizados: desenho; legenda; balões; onomatopeias...

LETREIRAMENTO
Refere-se ao texto escrito, presente na legenda, balões ou espaço do quadro. Mais do que isso, é a representação do SOM, de sua essência, e pode criar um clima emocional na narrativa. Portanto, atenção para o formato, o tamanho, a cor tanto do balão quanto da palavra, letra etc.

BALÕES DE FALA, PENSAMENTO, DEVANEIO...
São parte da convenção gráfica dos quadrinhos e funcionam principalmente para representar o diálogo entre personagens, seus pensamentos, sonhos etc.

LEGENDA
É composta por um texto que não é dito pelos personagens, pode representar a voz do narrador ou eu lírico. Também pode ser utilizada como elemento de transição entre momentos diferentes da narrativa, demarcando tempo, lugar etc.

BORDAS
São os contornos dos quadros, balões e legendas. Podem ter diferentes formatos, a fim de expressar emoções ou auxiliar de algum outro modo o fluxo da narrativa ou da ideia que está sendo contada.

SARJETA
É o espaço entre e ao redor dos quadros, também representa simbolicamente o que não é mostrado nos quadros, as “entrelinhas” da narrativa, o que está subentendido.

Fontes:
Bennett, Anina. “Comic Book Writing Guide.” Big Red Hair, 7 Aug. 2006. www.bigredhair.com/about/teaching-comic-books/writing-guide/; https://anais2ajornada.eca.usp.br/anais4asjornadas/q_LGeneros/andressa_goncalves_da_silva.pdf; <https://nanqim.com.br/quadro-requadro-sarjeta/>.

APÊNDICE J – Infográfico “Conhecendo os quadrinhos”

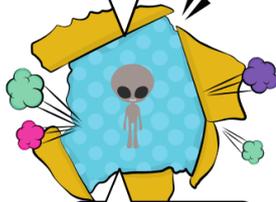
* Infográfico Conhecendo os quadrinhos *

Os quadrinhos são LIDOS e VISTOS simultaneamente.
Ativam, assim, um OUTRO MODO DE LEITURA.



O sentido é transmitido não apenas pelo que é retratado, mas também pela estrutura: o tamanho, forma, posição e a relação entre os componentes.¹

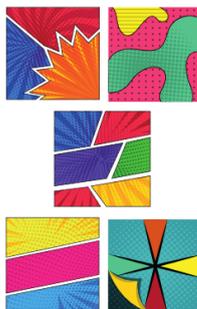
A disposição e forma dos quadros e requadros podem variar. Assim como os enquadramentos.



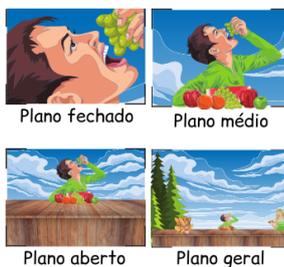
Com o recurso gráfico dos balões, pode-se:



*Exemplos de diagramas

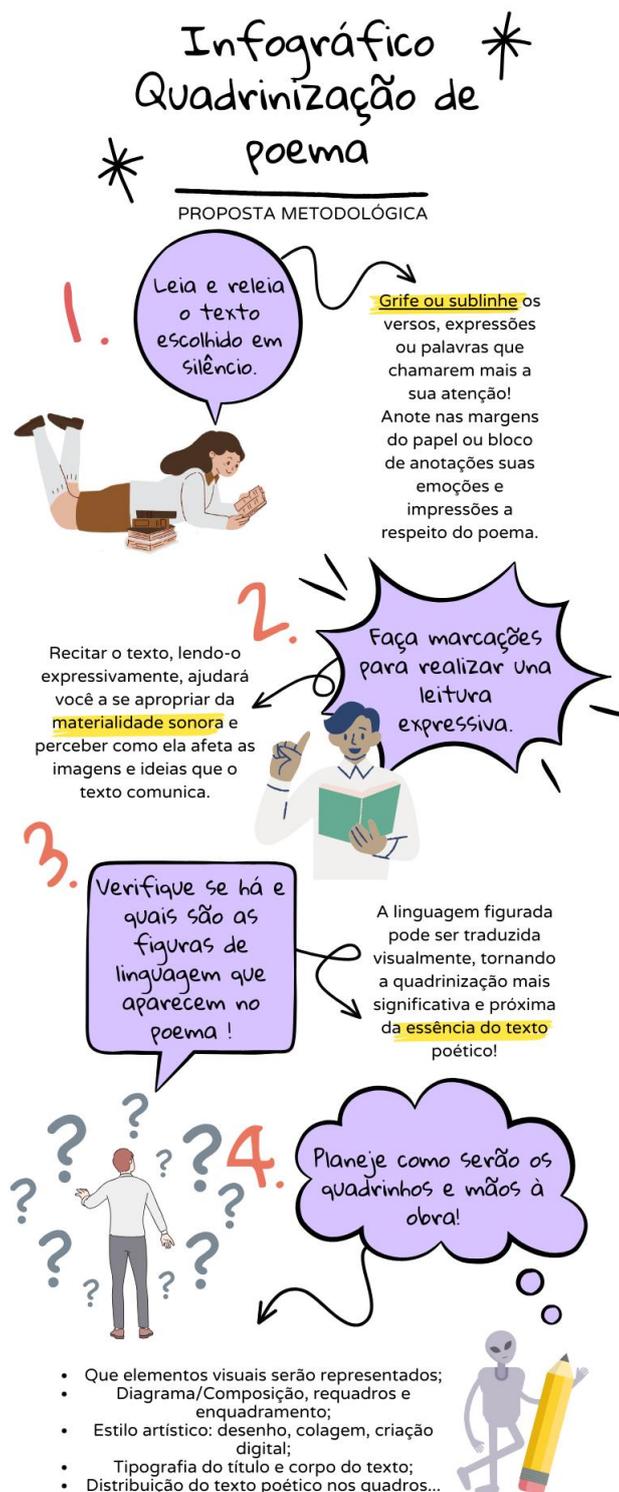


*Exemplos de enquadramentos



¹ Referência: SOUSANIS, N. Desaplanar. São Paulo: Veneta, 2017. (p. 66)

APÊNDICE K – Infográfico “Quadrinização de poema”



APÊNDICE L – Livreto “Do poema aos quadrinhos”

9º ANO C DO POEMA AOS QUADRINHOS



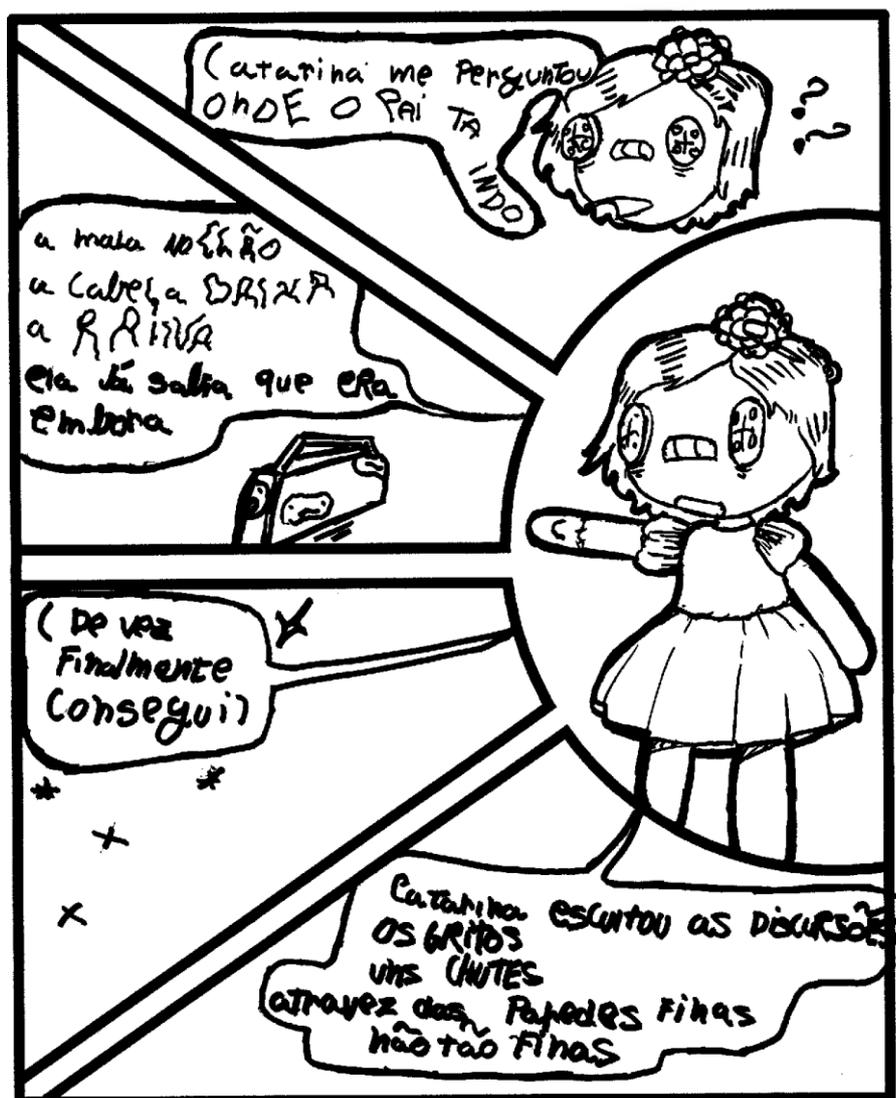
SUMÁRIO



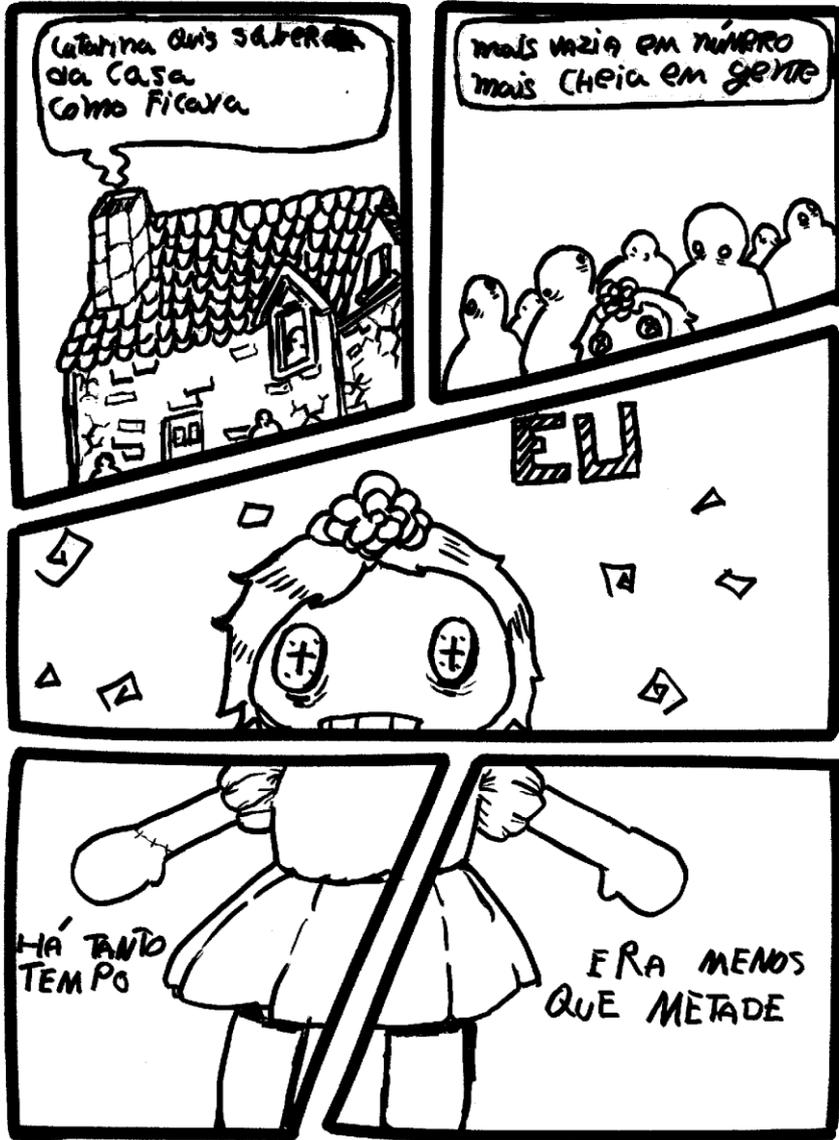
Solon ¹ - Tradução do poema “Um teto todo nosso”, de Ana Squilanti.....	02
André, Camila, Clara, Rodolfo e Paulo - Quadrinização do poema “Realidade”, do participante André.....	08
Renato - Tradução do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo	09
Raquel, Débora, Vitória e Pedro - Tradução do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo.....	10
Bruno e Jorge - Tradução do poema “Sem título”, de Helena Figueiredo	12
Priscila e Murilo – Tradução do poema “Água não se encarcera”, de Fabíola Cunha	13
Júlio - Tradução do poema “Volta e meia”, de Ricardo Aleixo.....	14
José - Tradução do poema “O que diria Dona Elzira?”, de Jhen Fontinelli	15

¹ Nesta versão do livreto (adaptada para publicação), foram utilizados os nomes fictícios dados aos participantes ao longo da pesquisa-ação. Aos alunos, foi entregue uma versão com os nomes verdadeiros.

SOLON - TRADUÇÃO DO POEMA "UM TETO TODO NOSSO",
DE ANA SQUILANTI

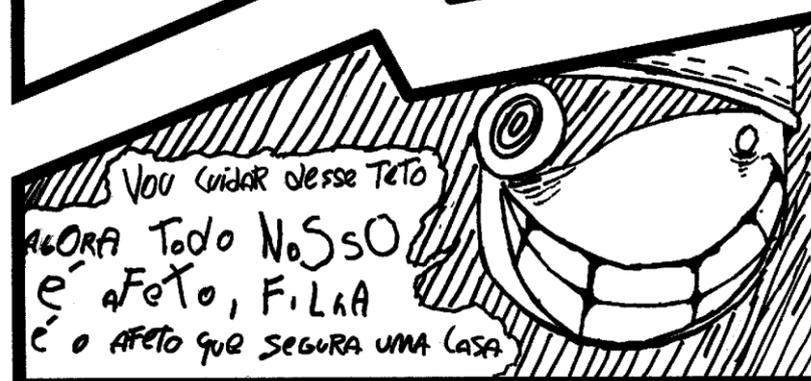












ANDRÉ E EQUIPE – QUADRINIZAÇÃO DO POEMA AUTORAL “REALIDADE”



RENATO – TRADUÇÃO DO POEMA “SEM TÍTULO”, DE HELENA FIGUEIREDO



RAQUEL E EQUIPE – TRADUÇÃO DO POEMA “SEM TÍTULO”,
DE HELENA FIGUEIREDO





Quando a mulher caiu,
houve só o seu.

A mulher caiu
(no chão)



e lá longe, o filho

ouviu um estrondo
(no coração)



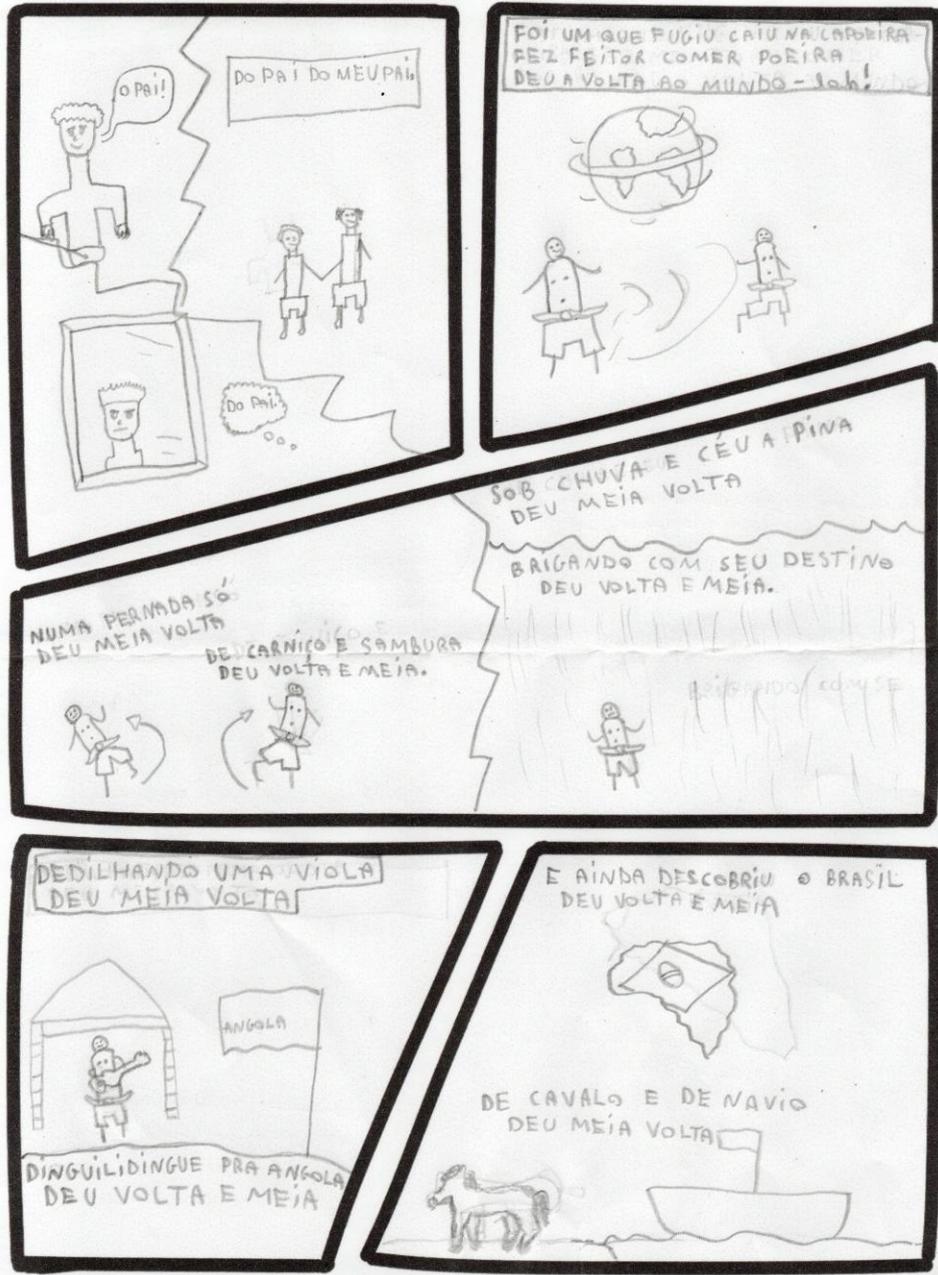
BRUNO E JORGE – TRADUÇÃO DO POEMA “SEM TÍTULO”,
DE HELENA FIGUEIREDO



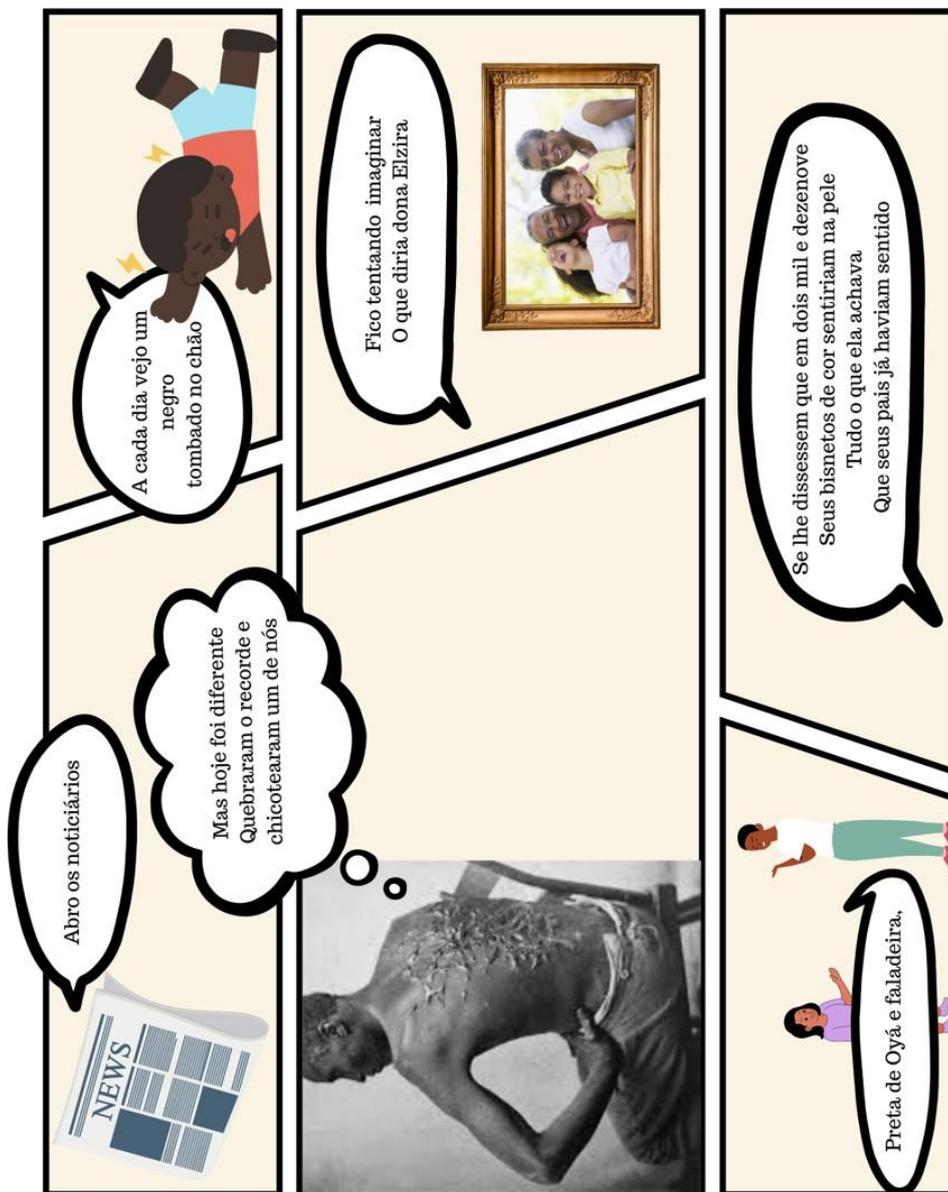
PRISCILA E MURILO – TRADUÇÃO DO POEMA “ÁGUA NÃO SE ENCARCERA”,
DE FABIÓLA CUNHA



JÚLIO – TRADUÇÃO DO POEMA “VOLTA E MEIA”,
DE RICARDO ALEIXO



JOSÉ – TRADUÇÃO DO POEMA “O QUE DIRIA DONA ELZIRA?”,
DE JHEN FONTINELLI





Produções textuais do 9º ano C
(turma de 2024 - turno da tarde)

Professora responsável: Raísa Feitosa

Apoio: EREF Gov. Carlos de Lima
Cavalcanti