



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens**

**Marcos Felipe da Silva**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de  
aldravias**

**Belo Horizonte  
2022**

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens**

**Marcos Felipe da Silva**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de  
aldravias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

**Área de concentração:** Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro

**Belo Horizonte-MG  
2022**

S586l Silva, Marcos Felipe da.  
Letramento literário : o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias / Marcos Felipe da Silva. – 2022.

238 f. : il.

Orientador: Luiz Antônio Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.

Bibliografia.

1. Letramento. 2. Projeto Educacional. 3. Poesia brasileira. I. Ribeiro, Luiz Antônio. II. Título.

CDD: 807



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 23 / 2022 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Belo Horizonte-MG, 25 de novembro de 2022.

**DISSERTAÇÃO DE Mestrado**  
**LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias**

Autor: Marcos Felipe da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou em 18 de novembro de 2022 esta Dissertação:

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro (ORIENTADOR)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Mara de Souza (EXAMINADORA INTERNA)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (EXAMINADOR INTERNO)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> José Benedito Donadon Leal (EXAMINADOR EXTERNO)  
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

*(Assinado digitalmente em 27/11/2022 14:37 )*  
CLAUDIA MARA DE SOUZA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matricula: 2153634

*(Assinado digitalmente em 28/11/2022 08:45 )*  
LUIZ ANTONIO RIBEIRO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matricula: 1901096

*(Assinado digitalmente em 27/12/2022 13:17 )*  
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matricula: 1218293

*(Assinado digitalmente em 25/11/2022 13:33 )*  
JOSÉ BENEDITO DONADON LEAL  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 387.221.609-06

Processo Associado: 23062.059546/2022-61

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 23, ano: 2022, tipo: ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: 25/11/2022 e o código de verificação: 9b9f0c10fa

Dedico esta dissertação, primeiramente, a Deus.

Dedico também aos meus pais, João e Teresinha; às minhas “mãedrinhas”, Sineida, Ana e Isabel; aos meus irmãos, José, Carlos, Sérgio, Silvana e Silvia; à toda minha família; à minha namorada, Carolina. Aos meus amigos, Amanda, Adriano, Charlin, Marco Aurélio e Walisson; a Luiz Antônio Ribeiro e Vicente Aguiar Parreiras, que, além de amigos, fazem parte da família; a todos os professores que passaram pela minha vida, vocês são fonte de amor e inspiração; aos meus colegas, que me incentivaram e estiveram presentes em diferentes momentos desta trajetória; aos criadores das aldravias: Andreia Donadon Leal, J. B. Donadon-Leal, Gabriel Bicalho e J. S. Ferreira, sem os quais este trabalho não existiria.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Luiz Antônio Ribeiro, e ao professor doutor Vicente Aguiar Parreiras. Saibam que vocês são pessoas especiais, que com amor, carinho e dedicação sempre encontram as palavras certas para os momentos em que mais precisamos. Vocês acompanharam-me nesta maluca viagem e não me deixaram desistir de realizar um sonho. Ao professor doutor Vicente, além de tudo isso, por ter me apresentado às aldravias, que se tornaram parte de mim e do que sou. E ao professor doutor Luiz, por ter acreditado em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditei.

Agradeço aos colegas, professores e à instituição CEFET-MG, que me receberam e abriram novos caminhos, mesmo quando eu não quis caminhar. Agradeço, em especial, aos colegas do canal Infortec, que são fontes de inspiração e perseverança, especialmente a Mateus Esteves, Magno Martins, Gérard Nouatin e Adriana Alves. O CEFET-MG abriga mais do que pessoas, abriga sonhos e permite que eles possam se realizar. Agradeço também à professora doutora Cláudia Mara de Souza pela participação na banca e por todo conhecimento compartilhado.

Agradeço aos criadores do movimento aldravista e das aldravias, Andreia Donadon Leal, José Benedito Donadon-Leal, Gabriel Bicalho e José Sebastião Ferreira, que muito fizeram e continuam fazendo pela literatura e educação brasileiras. Agradeço, especialmente, à Andreia Donadon Leal, que muito ajudou durante todo o processo, fornecendo dados, documentos e compaixão por um pesquisador incipiente.

Agradeço à Escola Municipal Marphiza Magalhães Santos e toda a sua equipe, na pessoa de sua diretora, Simone de Oliveira Queiroz, que foi uma aldravia itinerante, abrindo-me portas com muita presteza e carinho.

Agradeço à Claydes Regina Ricardo Araújo e Viviane Márcia dos Santos Felisberto, sempre solícitas, compreensivas e que foram peças fundamentais para a conclusão deste trabalho. Agradeço a todos os alunos que participaram do projeto Aldravilhando, especialmente à Maria Eduarda Mesquita Santos e aos que puderam oferecer-me um pouco do seu tempo para um diálogo.

Agradeço, enfim, a quem, ao longo desses anos de pesquisa, contribuiu para este trabalho, direta ou indiretamente, dando informações ou amor, de qualquer forma. A todos que gastaram um pouco do seu tempo comigo, o meu agradecimento.

*Não se pode falar de educação sem amor.*

Paulo Freire

*A verdade é que não tenho revelações a oferecer. Passei minha vida lendo, analisando, escrevendo (ou treinando minha mão na escrita) e desfrutando. Descobri ser esta última coisa a mais importante de todas. “Sorvendo” poesia, cheguei a uma derradeira conclusão sobre ela. De fato, toda vez que me deparo com uma página em branco, sinto que tenho de redescobrir a literatura em mim mesmo. Mas o passado não é de valia alguma para mim.*

*Assim, como disse, tenho apenas minhas perplexidades a lhes oferecer. Estou perto dos setenta. Dediquei a maior parte de minha vida à literatura, e só posso lhes oferecer dúvidas.*

Jorge Luis Borges: “O enigma da poesia”, *in*: Esse ofício do verso, tradução de José Carlos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 10.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia e teve como objetivo refletir sobre a formação do leitor literário na educação básica por meio de projetos de ensino. Em sua essência, ela visou à reflexão sobre a aplicação de um projeto de leitura e produção de aldravias intitulado Aldravinando, implementado em uma escola da rede pública municipal de ensino de Santa Bárbara-MG. Aldravias são poemas sintéticos, de apenas seis versos univocabulares. Elas dispensam as rimas, as pontuações gráficas e as métricas, fazem uso de metonímias, bem como mantêm foco no discurso e na construção de significados por parte do leitor. A pergunta-chave que norteou a pesquisa foi: como um projeto de ensino com foco na leitura e na produção de aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário? A hipótese subjacente à pesquisa é que a mediação pedagógica por meio das aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário. Foi elaborado um quadro de referências teórico-metodológicas que nos permitiu compreender a importância da literatura e do letramento literário para a formação do sujeito leitor. Para a concretização deste estudo, primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica, com vistas a traçar um panorama sobre pesquisas realizadas no âmbito de letramento literário e de estudos sobre aldravias. Em seguida, buscou-se refletir sobre essas temáticas à luz de autores como Candido (1995), Barthes (1995, 1996, 2003), Compagnon (2009), Freire (1989, 2001), Soares (2002, 2004, 2006, 2009), Cosson (2011, 2018, 2019), Leal (2013) e Donadon-Leal (2001, 2002, 2003, 2009, 2010, 2012, 2018). A metodologia de pesquisa utilizada é de caráter qualitativo, baseada na análise das etapas e sequências didáticas desenvolvidas durante um projeto de leitura, além dos recursos didático-pedagógicos, resultados e publicações alcançados com o projeto. Pesquisas com essa abordagem se justificam pois ainda há poucos estudos sobre o uso de aldravias no ambiente de formação de leitores. Além disso, ganha relevo o desenvolvimento do letramento literário por meio de projetos de ensino, com destaque para o protagonismo do aluno, a mediação pedagógica e a participação da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados alcançados por meio da categorização dos dados do projeto Aldravinando evidenciaram que houve contribuições dessa prática pedagógica tanto para o desenvolvimento do letramento literário quanto para o processo de humanização dos alunos da educação básica de uma escola pública municipal.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário. Projetos de Ensino. Aldravias

## ABSTRACT

This research is linked to line III - Language, Teaching, Learning and Technology and aimed at reflecting on the formation of the literary reader in basic education through teaching projects. In its essence, it intended to reflect on the application of a project of reading and production of *aldravias* entitled *Aldravilhando*, implemented in a public school in Santa Bárbara-MG. *Aldravias* are synthetic poems, with only six univocabular verses. They dispense the rhymes, graphic punctuation, and metrics, making use of metonymies and keep the focus on the discourse and on the reader's construction of meaning. The key question that guided the research was: how can a teaching project focused on the reading and production of *aldravias* contribute to the formation of literary readers? The hypothesis underlying the research is that pedagogical mediation by means of the *aldravias* can contribute to the formation of the literary reader. We proposed the construction of a theoretical and methodological frame of reference that allowed us to understand the importance of literature and literacy for the formation of the reader. In order to carry out this study, we first of all conducted a bibliographic review, with the purpose of outlining a panorama of research carried out in the field of literacy and studies on *aldravias*. Then, we sought to reflect on these themes in the light of authors such as Candido (1995), Barthes (1995, 1996, 2003), Compagnon (2009), Freire (1989, 2001), Soares (2002, 2004, 2006, 2009), Cosson (2011, 2018, 2019), Leal (2013), and Donadon-Leal (2001, 2002, 2003, 2009, 2010, 2012, 2018). The research methodology used is of a qualitative nature, based on the analysis of the stages and didactic sequences developed during a reading project, in addition to the didactic-pedagogical resources, results, and publications achieved with the project. Research with this approach is justified because there are still few studies on the use of *aldravias* in the reader formation environment. Furthermore, the development of literacy through teaching projects, with emphasis on the student's protagonism, pedagogical mediation, and the participation of the school community in the teaching and learning process, is of great importance. The results achieved through the categorization of data from the *Aldravilhando* project showed that there were contributions from this pedagogical practice both for the development of literacy and for the humanization process in basic education students of a municipal public school.

**Keywords:** Literacy. Teaching Projects. *Aldravias*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema para SD elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly	30
Figura 2 - Processo de mediação	53
Figura 3 - Brasão da aldravia	71
Figura 4 - Poema inaugural do Aldravismo: Assalto	77
Figura 5 - Primeira aldravia	80
Figura 6 - Poema de J. S. Ferreira, um dos criadores da aldravia	82
Figura 7 - Organização da estrutura física da escola	94
Figura 8 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade e resultados ao final do ano	95
Figura 9 - Perfil do corpo discente	96
Figura 10 - Da BNCC à sala de aula	97
Figura 11 - As dez competências gerais da BNCC	102
Figura 12 - Principais tipos de avaliação	103
Figura 13 - Elo para as análises	105
Figura 14 - Capas dos livros Os Quatro Meninos (2014) e Megalumens (2014) de Andreia Donadon Leal	109
Figura 15 - Painel com aldravias de Cecy Barbosa Campos e ilustrações feitas pelos alunos	112
Figura 16 - Caderno do(a) aluno(a) A	113
Figura 17 - Caderno do aluno(a) B	114
Figura 18 - Caderno do(a) aluno(a) C	115
Figura 19 - Caderno dos(as) alunos(as) D e E	117
Figura 20 - Caderno do(a) aluno(a) F	120
Figura 21 - Caderno do(a) aluno(a) G	122
Figura 22 - Caderno do(a) aluno(a) H	123
Figura 23 - Caderno do(a) aluno(a) I	126
Figura 24 - Caderno do(a) aluno(a) J	128
Figura 25 - Caderno do(a) aluno(a) K	129
Figura 26 - Caderno do(a) aluno(a) L	132
Figura 27 - Caderno do(a) aluno(a) M	133
Figura 28 - Cadernos dos(as) alunos(as) N, O e P	137
Figura 29 - Foto da entrada da biblioteca	140

Figura 30 - Foto do interior da biblioteca	141
Figura 31 - Foto do interior da biblioteca visto de outro ângulo	142
Figura 32 - Cartaz da ABRAAI que pode ser visto na escola	145
Figura 33 - Matriz de Santo Antônio, em Santa Bárbara-MG. Um dos monumentos visitados pelos alunos	147
Figura 34 - Capela Rosário dos Negros, em Santa Bárbara-MG. Um dos monumentos visitados pelos alunos	147
Figura 35 - Ilustração de aldravia feita por aluno(a)	148
Figura 36 - Parte dos cadernos Chuva de Ideias com o tema jardim	150
Figura 37 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema adolescência	153
Figura 38 - Painel elaborado para o dia das consciências negra	154
Figura 39 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema diversidade	155
Figura 40 - Uma ilustração feita por aluno(a)	156
Figura 41 - Ilustração feita por aluno(a)	157
Figura 42 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema natal	158
Figura 43 - Uma ilustração de aldravia feita por aluno(a)	159
Figura 44 - Parte dos cadernos Chuva de Ideias com os temas sorveteria e gari	161
Figura 45 - Caderno do(a) aluno(a) Q	163
Figura 46 - Caderno do(a) aluno(a)	164
Figura 47 - Caderno do(a) aluno(a) R	165
Figura 48 - Caderno do(a) aluno(a) com depoimento	166
Figura 49 - Caderno do(a) aluno(a) S	167
Figura 50 - Caderno do(a) aluno(a) T	168
Figura 51 - Capa do livro Aldravigando: leitura em movimento	171
Figura 52 - Aldravigando: leitura em movimento, direitos de reprodução	172
Figura 53 - Interior do livro Aldravigando: leitura em movimento, página 64	173
Figura 54 - Interior do livro Aldravigando: leitura em movimento, página 81	175
Figura 55 - Interior do livro Aldravigando: leitura em movimento, página 93	176
Figura 56 - Página no Facebook do Aldravigando	178

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escritores e dia dos encontros na escola	88
Quadro 2 - Implementação das etapas do projeto de ensino	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAAI	Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALACIB	Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil
AMEPI	Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Piracicaba
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPP	Centro de Apoio Psicopedagógico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FRMFA	Fundação Rodrigo Melo Franco de Andrade
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IPL	Instituto Pró-Livro
ISBN	International Standard Book Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LTE	Linguagem Tecnologia e Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TNLG	The New London Group
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
1.1 Contextualização do estudo	16
1.2 Justificativa	25
1.3 Definição do problema de pesquisa	28
1.4 Objetivos	33
1.5 Revisão da literatura	34
1.6 Organização da dissertação	38
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	39
2.1 Um sujeito complexo e criativo	41
2.2 O sujeito do século XXI: uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e de humanização	49
2.3 Leitura, literatura e letramento literário	58
2.4 As aldravias	69
<b>3. METODOLOGIA</b>	85
3.1 Natureza da pesquisa e as relações com o fenômeno estudado	85
3.2 Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa	86
3.2.1 Participantes da pesquisa, organização física da escola, diagnóstico do corpo discente e o ensino de Língua Portuguesa	93
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	100
3.4 Sobre a análise de dados	104
3.5 Questões éticas na pesquisa	106
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	108
4.1 Considerações iniciais	108
4.2 Apresentações e análises sequenciais dos dados	109
4.3 Análises globais: respondendo aos questionamentos da pesquisa	179
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	185
5.1 Implicações pedagógicas da pesquisa	190
<b>REFERÊNCIAS</b>	192
<b>APÊNDICES</b>	202
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	202
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	204

<b>APÊNDICE C - QUADRO 2</b>	207
<b>ANEXOS</b>	213
<b>ANEXO A - Fotografias da escola e seus arredores</b>	213
<b>ANEXO B - Fotografias da visita dos poetas aldravistas à escola citada na etapa 1</b>	216
<b>ANEXO C - Fotografia da sala de aula em dia de consultar o dicionário para fomentar o caderno Chuva de Ideias citado na etapa 2</b>	218
<b>ANEXO D - Bolsa aldravilhando, citado na etapa 3</b>	219
<b>ANEXO E - Fotografias dos alunos e professora durante a etapa 4</b>	223
<b>ANEXO F - Fotografias dos alunos e professora durante a etapa 5</b>	227
<b>ANEXO G - Fotografias de Santa Bárbara referentes à etapa 8</b>	229
<b>ANEXO H - Fotografias dos alunos e professores durante a etapa 10</b>	230
<b>ANEXO I - Resultados da busca por Aldravilhando no Google</b>	237

## 1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a formação do leitor literário com base nas aldravias. O escopo do trabalho é analisar como um projeto de ensino baseado em aldravias pôde contribuir para o desenvolvimento do letramento literário do aluno leitor. O objeto de estudo é um projeto de letramento literário a partir de aldravias, o Aldravilhando, concebido por um grupo de professores e implementado, no ano de 2014, em diferentes turmas de ensino infantil e fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Santa Bárbara, em Minas Gerais. Buscamos fomentar a reflexão sobre a implementação do projeto de ensino e avaliar as suas contribuições para as experimentações estéticas baseadas em aldravias.

Vale destacar que a ideia inicial da pesquisa era de que o próprio pesquisador elaborasse, desenvolvesse e implementasse um projeto de ensino. Acontece que, tão logo no início dos trabalhos, o Brasil, assim como o mundo todo, foi assolado pela pandemia de covid-19. Com isso, as escolas foram fechadas, impossibilitando os planos traçados inicialmente. Foi necessário, tendo em vista essas considerações, localizar um projeto de ensino cujo tema tivesse sido as aldravias, que foi o caso do Aldravilhando, conforme exposto supra.

Começamos a discussão considerando que o discurso pedagógico enfatiza a importância da leitura de obras literárias para o exercício da criatividade, da criticidade e para o senso de humanização do sujeito leitor. Nessa linha, o crítico literário Antonio Candido (1995) chama a atenção para a importância da literatura enquanto um sistema vivo de obras que atua sobre os leitores e que depende da ação destes para a sua própria existência, na medida em que eles a vivenciam, decifram, aceitam e reconstróem o conteúdo abordado. Tal compreensão será fundamental para que se evite a mera didatização do texto literário, que, nesse molde, passa a ser compreendido como um produto fixo e unívoco, cujas atividades refletem um leitor passivo e homogêneo, que registra mecânica e uniformemente os efeitos de sentido propiciados pela leitura realizada.

Em face do exposto, uma proposta de ensino com vistas à formação para o letramento literário requer uma reflexão sobre como se constitui o processo de experimentação e fruição estética, essencial para que o sujeito desenvolva seu processo de humanização por meio da literatura. Para alcançar o resultado pretendido, ou seja, as experimentações estéticas que vão oportunizar o senso de humanização, é preciso que os professores proponham atividades que sejam condizentes com o grau de maturação

sociocognitiva dos participantes, ou seja, que façam parte do conhecimento de mundo no qual eles estão inseridos, sem criar uma dicotomia entre a escola e a vida fora dela.

Nesse sentido, será preciso levar em conta o ambiente em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, a escola, o professor, os alunos e a comunidade escolar, em geral. Em outras palavras, é preciso que os educadores compreendam que o aluno é um sujeito complexo, que participa ativamente do processo de construção dos saberes e da sua formação cidadã. Sob essa perspectiva, um projeto de ensino deve considerar as aspirações e as vivências dos educandos, sua relação com o objeto de conhecimento, com o outro e com o ecossistema em que vive.

Portanto, um projeto de ensino com foco no letramento literário, a partir da leitura e produção de aldravias, pode constituir um dispositivo fundamental para que o aluno se aproprie do direito à literatura (CANDIDO, 1995) e possa participar ativamente do seu processo de formação integral. A aldravia, por ser um poema sintético, que contém seis versos univoculares em uma única estrofe, oportuniza uma estreita relação entre poeta, poema e leitor, favorecendo a experienciação, a fruição estética e, até mesmo, o exercício da autoria. A implementação de um projeto de leitura de aldravias possibilita que professores e alunos compreendam o que é esse texto poético, sua linguagem e configuração estética, de modo a captar a sua essência. Ao agir sobre o texto poético, o aluno passa a compreender a leitura e escrita como oportunidades ímpares de experiências, que lhe permitem desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o espírito crítico, itens essenciais para a sua formação e atuação na sociedade.

### **1.1 Contextualização do estudo**

A pesquisa que desenvolvemos se preocupa com o problema da pouca ou não formação do leitor literário nas escolas, tendo em vista a má didatização no ensino de literatura. Acreditamos que, por meio da literatura, especificamente das aldravias, da experimentação e fruição estética, é possível facilitar o desenvolvimento do processo de humanização dos sujeitos, preparando-os não apenas para o ambiente escolar, mas para a vida e o mundo. Preocupa-nos, sobretudo, a desinformação dos estudantes sobre e pela palavra literária e as práticas didático-pedagógicas que não privilegiam a fruição estética e as experienciações.

A desinformação sobre a literatura motivou-nos à pretensão de investigar o assunto, quando analisamos dados sobre os leitores no Brasil. A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>1</sup>, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) Inteligência, divulgada em setembro de 2020, mostrou que no Brasil existem, aproximadamente, 100 milhões de leitores<sup>2</sup>, o que representa apenas 52% da população nacional. A pesquisa mostra ainda um cenário preocupante quando comparada à sua versão anterior, de 2015, pois revela que o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores em quatro anos, entre 2015 e 2019<sup>3</sup>. A pesquisa traz um dado relevante para a prospecção deste projeto, que analisa práticas escolares, porque destaca que mais da metade dos leitores lê por indicação da escola ou de professores, que é onde está o cerne da nossa investigação.

Apresentamos esses dados para alertar que, nem sempre, o ambiente familiar irá contribuir para a formação das crianças como leitoras, isso se dá porque, como vimos, grande parte da população sequer é leitora. Não sendo leitores, portanto, não vão ter livros em casa ou não vão se interessar pela compra deles, quiçá pela própria leitura. Vale lembrar, também, da escassez de bibliotecas públicas em nosso país. Daí, os pais buscam ou contam com a escola e com os professores, por consequência, para disponibilizar os livros e formar seus filhos como leitores literários. Dessa forma, na escola deveria acontecer o encontro mais efetivo do aluno com o texto literário, tendo em vista o cenário que demonstramos e a má distribuição dos bens culturais na sociedade.

Entretanto, o que vemos nas escolas é um cenário diferente. A educação fabril (VIEIRA, 2021), aquela voltada para a produção e o “faça o que se pede”, tem sido um problema recorrente nas escolas há longos anos. Acontece que esse tipo de educação distancia o aluno de sua vivência e o aliena ao ambiente puramente escolar, forçando-o, muitas vezes, a criar duas vidas, que não se associam e nem se completam. Isso se torna ainda pior quando falamos de literatura, pois não há uma forma prática e fácil de pedir aos alunos que leiam e produzam textos que exigem, minimamente, reflexão crítica. Por isso, há o desengajamento da escola ao lidar com os textos literários, que, por natureza, exibem conteúdos mais

---

<sup>1</sup> Disponível em:

[https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 13 jul. 2021.

<sup>2</sup> Leitor é definido na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil como todo aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses antes da realização da pesquisa.

<sup>3</sup> Reportagem sobre o assunto disponível no site G1:

<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

complexos e mais distantes dos interesses imediatos dos alunos (COSSON, 2019, p. 13) e diríamos, até, dos professores. Além disso, a escola concorre, de certa forma, com uma vasta gama de novos conteúdos tecnológicos, que disputam a atenção dos estudantes e são, ainda, muito incipientes nas salas de aula.

A escola, em incontáveis casos, trata a literatura como arcabouço teórico para o trabalho com a gramática normativa, fazendo com que os textos se tornem apenas um trampolim para uma nova regra, limitação ou prova. Em várias situações, o estudo literário se resume ao estudo dos estilos de época, à mera identificação desses estilos nas obras em um determinado período de tempo. Obviamente, isso é subestimar o potencial formativo da literatura e poderá causar o afastamento e desinteresse do aluno por ela. Assim, os alunos irão se preocupar mais em fazer do que refletir. Segundo Cosson (2018, p. 23), a literatura “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. A literatura, que tem um conteúdo que envolve “fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013, p. 111), exige da escola, para uma abordagem adequada, um espaço e um tempo não disponíveis nos modelos de currículo e metodologias atuais. Essa falta de contextualização do texto literário com a história e o distanciamento dele com o mundo dos alunos dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária.

Ademais, na escola ainda encontramos outros problemas para a efetiva formação do leitor crítico e proficiente, como a falta de uma metodologia específica para trabalhar o texto literário; a rejeição às leituras que são obrigatórias; a pouca formação dos professores como leitores literários e a dificuldade na seleção da literatura. Zilberman (2009, p. 11) aponta-nos que a literatura que a escola privilegiava na antiguidade, e que herdamos até hoje, é aquela da sequência educacional:

- a) a escolarização começa na infância, entre seis e dez anos;
- b) aprende-se primeiramente a ler e a escrever;
- c) língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo;
- d) a instrução depende da memorização, inicialmente do alfabeto, por fim das frases inteiras;
- e) textos memorizados provêm da poesia;
- f) conforme destaca Kennedy, a preocupação principal da escola era a transmissão dos “estudos literários”;
- g) os “estudos literários” supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados” (ZILBERMAN, 2009, p. 11).

Vemos, portanto, uma “inadequada escolarização” da literatura, pois, com uma didatização forçada e entediante, além de uma má seleção de obras literárias, que não trazem a

diversidade para a sala de aula, acontece o afastamento dos alunos, o que, claro, não é o propósito da escola. Segundo Walty (2006, p. 52), “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”. Soares (2006) também reforça essa ideia quando diz que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do texto literário, inviabilizando que a escola consiga alcançar as demandas atuais, pois se vê engessada a práticas educacionais e obras ultrapassadas, que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas. Soares (2006, p. 47) ainda aduz que, apesar disso, é inevitável a escolarização, porque é essencial para a escola a instituição dos saberes escolares, porém, como vimos, ela não está sendo feita de uma maneira potencializadora. Por tudo isso, entender as formas de ler e estudar literatura é fundamental, pois, desse modo, poderemos desenvolver práticas adequadas e efetivas para a formação dos leitores, práticas que fomentem a criatividade, a criticidade e o próprio senso de humanização do sujeito leitor.

Infelizmente, somado ao que vimos antes, nossas bibliotecas sempre foram mal estruturadas, com pouco acervo, e as autoridades governamentais pouco ou nada procuram melhorar esse panorama. O governo, em tempos atuais, parece-nos um inimigo das artes e da cultura, na medida em que retira verbas e sucateia a educação pública. Outro fato que chama a atenção é a má ou inexistente preparação dos professores para o uso da biblioteca, considerando também a carência de tradição bibliotecária no país. Essa falta de mediação para o uso da biblioteca acarreta em um afastamento ainda maior dos discentes, que, desorientados ou desinformados, não procurarão obras nas bibliotecas para preencherem a ânsia pelo conhecimento. Isso faz com que a biblioteca seja um mero cômodo de depósito de livros na escola, não funcionando para o fim que deveria. Maroto (2012, p. 64) faz severa crítica sobre essa problemática:

O descaso pela biblioteca e sua subutilização evidenciam o desinteresse pela promoção da leitura, que começa na educação de base, onde o professor, a pretexto de cumprir o “programa curricular” não utiliza os recursos disponíveis no seu acervo, transformando-se, ele e o livro didático, nas únicas fontes de conhecimento. Enquanto isso, a biblioteca, que nesse contexto é considerada como um “apêndice” da escola, se vê fadada ao fracasso, sem professores, sem alunos, entregues nas mãos de pessoas que, em muitos casos, não têm compromisso e nem o mínimo de formação na área (...). Seu espaço é utilizado como lugar de punição, de castigo, ou é espaço onde os alunos vão para copiar verbetes de enciclopédia, e a pesquisa se resume às páginas e trechos que devem satisfazer às exigências do professor (MAROTO, 2012, p. 64).

Nas bibliotecas, a multiplicidade dos textos ainda é pouco explorada e as escolas se veem relegadas ao trabalho com as chamadas obras canônicas, que, muitas vezes, não despertam o interesse dos alunos. A biblioteca parece-nos, assim, um local de refugio e isolamento, até de punição, voltada para o cumprimento de exigências da mera didatização da literatura. Não que as bibliotecas fossem a panaceia para o trabalho com literatura nas escolas, mas é evidente que a falta de investimento naquelas prejudica o bom trabalho e o desenvolvimento de projetos de ensino que as envolvam.

É preciso investir mais em projetos de leitura e literatura dentro e fora da escola, mas sem relegar, entretanto, única e exclusivamente, ou aos pais ou à escola o papel de formadores de leitores literários. Tudo isso faz com que o trabalho com literatura nas escolas seja, em grande parte dos casos, um verdadeiro fracasso. O que é validamente necessário, afinal, é integrar os esforços de toda a comunidade escolar no sentido de formar mais e melhor o leitor literário.

Outro aspecto que merece um cuidado especial é a exclusividade na indicação das obras canônicas para leitura nas escolas. Cosson (2019, p. 13) nos explica e aponta indício da recusa das obras clássicas da seguinte maneira:

Outro indício é a recusa da leitura das obras clássicas ou do cânone por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos. Para os jovens, a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é um argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos. Daí que recorram às adaptações cinematográficas ou, mais pragmaticamente, ao resumo disponível na internet para cumprir as exigências escolares (COSSON, 2019, p. 13).

Já não nos surpreende, embora ainda nos entristeça, que as práticas escolares ainda estejam muito distantes das teorias sobre a formação do leitor literário, inclusive dos embasamentos oficiais propostos pelo governo. Podemos, por exemplo, verificar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, declara sobre a literatura nas escolas, que, apesar de não ser uma lei, foi criada a partir de uma, e é o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. O documento conta com seiscentas páginas e a palavra “literatura” ocorreu sessenta vezes. E não é difícil percebermos que a Base procura aproximar a literatura dos alunos, fazendo com que eles sejam, de fato, mais preparados para uma prática social, voltada para as experimentações estéticas e experiências. Vejamos o que apresenta a BNCC (2018) sobre a intencionalidade educativa, onde há a citação da literatura:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na *aproximação com a literatura* e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).

A BNCC (2018) deixa claro que a escola deve partir daquilo que o aluno já sabe (o seu conhecimento prévio) em direção ao que ele precisará aprender, inclusive no que se refere à literatura. Por isso, os projetos de ensino devem buscar a aproximação dos estudantes com os objetos de conhecimento, com outros alunos e com o ecossistema. Leffa (2007, p. 16) também nos adverte a esse respeito quando diz que “o que o aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe”. O que notamos, ao fazer esses estudos, é que as teorias buscam se alinhar no sentido de aproximar o conteúdo escolar do que o aluno já carrega consigo. Embora a prática, como dissemos, ainda se distancie das teorias, no sentido de que a escola ainda detém um conteúdo engessado, preparado como se os alunos fossem homogêneos, aprendessem e se desenvolvessem igualmente. A BNCC (2018) também evidencia que os estudos teóricos e metalinguísticos de literatura não são um fim em si mesmos, mas devem buscar, sobretudo, a reflexão, para possibilitar aos alunos a ampliação de suas capacidades de uso da língua (BRASIL, 2018, p. 73).

Na oitava ocorrência da palavra “literatura”, a BNCC (2018), que trata sobre as “competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 87), nos adverte que o aluno deve:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Notamos que a BNCC (2018) se alinha às teorias de Antonio Candido (1918-2017), no sentido de permitir aos estudantes uma prática humanizadora e transformadora, reconhecendo a literatura como um sistema vivo, dependente dos leitores para configurar a sua própria existência. E, além do mais, a BNCC (2018) expõe que a escola deve garantir a formação dos leitores-fruidores, definindo-os como sujeitos que sejam capazes “de se implicar na leitura de textos, de ‘desvendar’ as múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2018, p. 138). Isso vai ao encontro do pensamento de Roland Barthes (1915-1980) sobre a leitura por fruição. Por

meio dessas práticas e dessa formação, notamos a potencialidade da literatura quando permite aos estudantes um diálogo constante com diferentes “valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos” (BRASIL, 2018, p. 139). Dessa maneira, reconhecendo e compreendendo os diferentes modos de ser e estar no mundo, se atentando e respeitando as diferenças.

Nessa tentativa de aproximar mais as práticas escolares do mundo dos alunos, a BNCC (2018), por diversas vezes, procura alinhar as suas diretrizes com a tecnologia, concebendo sempre uma aproximação com o digital, com as redes sociais e as práticas diárias dos alunos, que, no cenário atual, estão imbricados no real e no digital simultaneamente. É o que percebemos neste trecho do documento:

Depois de ler um livro de *literatura* ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68, grifo nosso).

Percebemos a preocupação do documento com o uso do digital, já que ele é cada vez mais comum e inescusável na escola. O que devemos buscar é o estreitamento das relações dos alunos com o texto literário, fazendo com que eles possam vislumbrar que, por meio da leitura, é possível alcançar as várias dimensões da literatura. Como, por exemplo, reconhecer e escolher as preferências de leitura; construir múltiplos sentidos a partir dos textos literários; analisar os diferentes aspectos composicionais do texto literário; reconhecer a construção de universos alternativos à realidade, distinguindo ficção do real e reconhecer os diferentes gêneros textuais. Ademais, reconhecer a literatura como ponto de encontro, de compartilhamento, de troca de experiências e construção de sentidos. Além disso, precisamos pensar a leitura como experimentação, fruição estética e como elemento fundamental no processo de humanização.

Esta pesquisa tem seu embrião no grupo de estudos da linguagem enquanto fenômeno social e aborda a questão da formação do leitor literário. Ela incorpora e relaciona diferentes vertentes teórico-praxeológicas com foco na formação do aluno, visando a correlacionar as possíveis contribuições oferecidas por elas para o ensino e a aprendizagem, em especial para a formação do sujeito leitor e seu processo de humanização. Buscou-se refletir sobre como um projeto de ensino, o Aldravilhando, constituído de etapas e sequências didáticas elaboradas com base em aldravias, poderia contribuir para a formação de leitores literários. Além disso, o tema abarca conhecimentos que versam sobre a formação social do

leitor, a efetivação do letramento literário; assim como as aldravias, seu processo de constituição poética, o movimento aldravista e a sua história.

O projeto Aldravilhando surgiu em 2014 em uma escola pública municipal da cidade de Santa Bárbara, em Minas Gerais. Preocupados em como a leitura de poemas ia desaparecendo na escola com o passar dos anos, os docentes e todo o corpo pedagógico resolveram criar um projeto que buscasse fomentar a leitura literária, especialmente os poemas. Eles encontraram nas aldravias uma base interessante para ser trabalhada, isso porque as aldravias são poemas pequenos e livres de regras complexas, o que, supostamente, facilitaria o seu trabalho de diferentes maneiras na escola. Assim, surgiu o Aldravilhando, que perdurou vários anos e integrou escola, familiares e comunidade local, e tinha como objetivo, principalmente, auxiliar os alunos a se desenvolverem enquanto leitores de obras literárias, especialmente, as aldravias.

Quanto à formação do leitor, pensamos o sujeito como ser complexo, que faz-se valer da experiência e experimentações, que está fadado a transformações e adaptações ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Para encontrar fundamento, baseamos nossos estudos em Morin (1999, 2000, 2001, 2005). Ainda pensando na formação do leitor, abordamos aspectos da humanização do sujeito, por meio da leitura e da literatura, considerando, também, a leitura como fruição estética. Para essa abordagem, exploraremos autores como Candido (1972, 1989, 1995, 2006); Compagnon (2009); Freire (1989); Larrosa (2003) e Barthes (1995, 1996, 2003).

No que diz respeito ao letramento literário, o estudo foi embasado em conceitos e teorias apresentados por Kleiman (2008); Rojo e Moura (2012); Soares (2002, 2004, 2006, 2009); Zilberman (2009); Colomer (2003) e Cosson (2011, 2018, 2019). Assim, foi possível refletir sobre como o sujeito, já humanizado e formado como leitor literário, é capaz de se posicionar criticamente nas situações do cotidiano, de forma a conseguir melhor expressar-se, comunicar-se e formar opiniões autônomas. Esse leitor literário, auxiliado pelos recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é independente e voraz na construção de seu próprio conhecimento e, sendo assim, é de fundamental importância que os educadores invistam em protótipos de ensino e aprendizagem que contribuam para formá-lo.

O ensino de leitura por meio de aldravias vai buscar sua base na história aldrávica através de seus fundadores, principalmente na dissertação de mestrado intitulada “Aldravismo: movimento mineiro do século XXI”, de Leal (2013), uma das criadoras da aldravia. A aldravia é uma forma poética que foi criada em 2010 pelos poetas da cidade de

Mariana, em Minas Gerais: Andreia, como já citado, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon-Leal e J. S. Ferreira. O verbete “aldravia” foi criado por Andreia, que fez referência à palavra “aldrava”, nome de um batente de porta antigo (em inglês: *door knocker*), muito comum em cidades mineiras, como Mariana, Ouro Preto e Sabará; e o sufixo “via”, no sentido de aludir ao caminho da poesia.

Muito atrelada à liberdade do artista, a aldravia é um poema curto, de seis versos univoculares; uma palavra em cada verso. Neles, as palavras devem ser escritas com letras minúsculas (a critério do artista, os nomes próprios podem ser grafados com letras iniciais maiúsculas); não há exigência de pontuação (o artista pode escolher, para efeito de sentido, colocar pontos exclamativos, interrogativos ou reticências); palavras compostas são consideradas apenas um vocábulo; e não há necessidade de rima ou métrica. Hoje, há vários poetas aldravistas no Brasil e no mundo, e vários livros já foram lançados, sendo tema, também, de variados estudos acadêmicos. Segundo J. B. Donadon-Leal (2009, p. 1), um dos criadores da aldravia, “o aldravismo pode ser caracterizado pela arte que chama atenção, que insiste, que abre portas para as interpretações inusitadas dos eventos cotidianos, em relatos daquilo que só o artista viu”.

Tomando como base o construto teórico organizado, procedemos à avaliação de um projeto de ensino que contemplou etapas baseadas na leitura e produção de aldravias, o Aldravilhando, a fim de compreender o seu potencial para contribuir para a formação dos leitores literários. Investigamos, no mesmo cenário, como esse projeto de ensino com base em aldravias pôde contribuir para a inter-relação entre autor-texto-leitor e contexto literário. Além disso, examinamos como o processo de mediação pedagógica, voltado para a formação de leitores capazes de ler um texto de maneira ativa e responsiva, pôde ser importante para pensar a formação para o letramento literário, atentando-nos, portanto, às interações proporcionadas pelo projeto para a formação do leitor.

É preciso considerar que uma das hipóteses foi de que a mediação pedagógica por meio das aldravias pode contribuir substancialmente para a formação do leitor literário. Ou seja, o projeto de ensino por meio de aldravias pode ser um dispositivo pedagógico, que estimulará, por meio de várias interações, a reflexão dos alunos sobre suas práticas de leitura e escrita, o interesse pela leitura e produção de textos literários e ainda a interação com o meio onde vivem.

## 1.2 Justificativa

Minha preocupação, ao realizar esta pesquisa, sempre foi a formação do leitor literário. Perguntas surgiam sem que eu obtivesse respostas, como, por exemplo: o que faz com que uma pessoa leia? Como uma pessoa se apaixona por uma determinada leitura? O que faria com que um livro fosse mais lido? Como a escola pode ajudar mais os alunos a se tornarem leitores literários? Essa inquietação como pessoa, que se atreve a escrever também, transformou-se em um desejo e em um projeto de um pesquisador.

Ler e escrever são competências básicas que a sociedade espera que as crianças desenvolvam na escola. Não é por menos, dada a importância que essas habilidades têm no desenvolvimento dos infantes. O enfoque aqui é na leitura. Ler não é, simplesmente, seguir uma linha de palavras, frases e parágrafos; não é uma decodificação e nem depende, exclusivamente, do texto ou do leitor. Ler é muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos. O texto ganha vida a partir da leitura, com os sentidos que o leitor vai construindo. Ao abrimos os olhos pela primeira vez, começamos a ler o mundo antes mesmo de ler a palavra, como afirma Freire (1989). Para esse educador (1989, p. 11), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12). Assim, o ato de leitura transcende o texto e expande-se para todo o contexto, o intertexto e a realidade circundante, o que possibilita ao leitor ampliar seu processo criativo e se posicionar sócio-historicamente.

Ler é, de certo modo, ingressar em um novo universo, que, como tal, expande-se ilimitadamente. O ato de leitura é uma ação transformadora do ser humano e de sua própria natureza, pois amplia os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais do leitor (ZABALA, 1998), afetando-o social, política, cultural, cognitiva e linguisticamente.

É lendo que o ser conhece a literatura e se apropria dela. A literatura se torna, então, elemento fundamental para o processo de humanização dos sujeitos. Ela possui esse caráter humanizador, pois o autor, mediante o texto, dialoga com o leitor, que se questiona e reflete. Assim sendo, a literatura tem a capacidade de despertar a sensibilidade e criar conexões com a realidade.

As inúmeras interações proporcionadas pela literatura são peças fundamentais para a humanização do sujeito. Candido (1995, p. 174) esclarece o que chama de literatura:

da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

Candido (2006) afirma que as obras de arte são sociais por natureza e a literatura é um fenômeno da civilização, pois depende de laços de vários fatores sociais para se constituir e se caracterizar. A literatura, por meio da mescla de ficção e realidade, ajuda a perceber as falhas e necessidades da sociedade, tirando o sujeito de um obscurantismo e comodismo, fazendo-o questionar sua própria existência. Desse modo, a literatura pode promover uma mudança no conhecimento do sujeito, aproximando-o da sua própria realidade no mundo. Diante de tudo isso, percebemos a relevância da leitura de textos literários no processo de aprendizagem.

As percepções, promovidas pelas perguntas feitas no primeiro parágrafo dessa seção, abriram dois caminhos principais que fizeram com que a pesquisa se justificasse. O primeiro caminho de percepções foi no ambiente familiar e, para entendê-lo, é necessário esclarecer que, depois dos lançamentos dos meus dois livros: “Prólogo Poético O Amor Em Versos” (lançado em 2012, pela Câmara Brasileira de Jovens Escritores - CBJE) e “Da América à Europa, os poemas que eu fiz” (lançado em 2015, pela Perse), ambos de poemas, comecei a perceber como e por quem eles eram lidos. Notei, com a chegada dos livros impressos, que, dentre os meus cinco irmãos, sendo um deles formado em pedagogia e outro em ciência da computação, apenas um leu o livro completo, e este não tem formação superior. Meus pais, que estudaram apenas até a quarta série, não leram, embora se dediquem a outros tipos de leitura, como a bíblia. Quando questionados, nenhum deles soube explicar o porquê de não ter lido. Aí vale destacar que, depois, percebeu-se que, segundo as definições de Cosson (2019), que veremos posteriormente, nenhum deles se identifica como leitor literário.

Se no ambiente familiar, onde predominam pessoas que não são leitores habituais, a leitura do livro foi afastada, no ambiente dos amigos de faculdade, ela se aproximou. Percebi que foi incomparavelmente maior o interesse de pessoas que, eu sei, são leitores contumazes pela leitura dos livros de minha autoria.

Tudo que expus, fez-me perceber que fatores como proximidade afetiva da obra e do autor, disponibilidade do material em casa, grau de instrução do leitor, tipo de instrução

que recebeu, apesar de serem relevantes para a atração de leitura para uma determinada obra literária, não são, por si só, suficientes para fazer ou garantir que uma pessoa a leia, caso essa pessoa não seja um leitor literário.

Abre-se, aí, o segundo caminho de percepções que remete à escola e à experiência pessoal com a literatura no ambiente escolar. Apesar de pouca experiência como docente, ficou evidente como a escola tem tratado os textos literários: um trampolim para o estudo da gramática normativa, que, por sua vez, é o arcabouço teórico para as provas. Pouco ou nada a escola se preocupou com a formação do leitor literário, com a formação daquele aluno que desfruta da literatura lendo (COLOMER, 2014), mas não que isso seja exclusivamente culpa dela. Pelo contrário, o prazer da leitura, e até a própria literatura, por si mesma, parece ter criado uma distância da escola, embora, nela, as primeiras habilidades que espera-se que o aluno desenvolva sejam ler e escrever. As expectativas de pais e professores são grandes nesse sentido, e, por isso, as crianças, ao não alcançarem o que se almeja delas, podem ficar desmotivadas. Aí surgiria um mecanismo de defesa, para suprimir determinadas frustrações, que é a aversão pela leitura, ou o famigerado “eu não gosto de ler” (COLOMER, 2014). Esse problema da escola de pouco ou nada formar leitores literários é uma preocupação, e que merece e precisa ser estudado.

No que concerne aos poemas, a experiência com eles me remete às primeiras palavras escritas em um caderno reutilizado. Logo, ao aprender a escrever, o gosto pela poesia despertou convicta e inequivocamente. Os primeiros rabiscos já davam indícios de que os poemas seriam fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal. Depois de lançar os dois livros citados anteriormente, foi que adquiri a certeza de que os poemas fazem parte de mim e que deles eu não poderia me apartar.

Em meados de janeiro de 2019, durante a minha defesa de um projeto de ensino para a pós-graduação, do curso de especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino (LTE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Um pitch de sucesso: assistindo, escrevendo, falando e produzindo vídeos”, conheci o professor doutor Vicente Aguiar Parreiras. Depois de alguns meses e longas horas de conversa e de demonstrar meu amor pelos poemas, esse professor apresentou-me às aldravias.

Foi, também, pensando em “abrir portas” que as aldravias foram escolhidas como enfoque do projeto de leitura que serviu de base para esta pesquisa. Por serem pequenas e carregarem muito significado, as aldravias desafiam constantemente o leitor a uma nova leitura e o escritor a uma nova mensagem. Aceitei esse desafio e passei a ler, escrever e

publicar aldravias. Esses aspectos como instrumentos motivacionais foram importantes para que o projeto de leitura fosse bem aceito e implementado por parte da comunidade acadêmica e, dessa forma, pôde contribuir beneficentemente para o desenvolvimento dos alunos como leitores.

Tudo isso justificou a pesquisa, que tomou um caráter importante ao analisar como o projeto Aldravilhando poderia contribuir para a formação do leitor literário. Este estudo se fez necessário tanto pelo ineditismo, já que pouco se sabe ainda sobre o uso de aldravias em um ambiente de formação de leitores, quanto pela sua relevância social, tendo em vista a importância da literatura para o desenvolvimento dos sujeitos e a construção de suas identidades.

Aos alunos, como vimos, é de suma importância que se tornem leitores competentes, capazes de se posicionar diante da leitura, de questionar e tecer críticas, relacionando os conteúdos com sua própria realidade, participando do processo de formação integral, gozando, efetivamente, do direito à literatura (CANDIDO, 1995). A pesquisa poderá, ainda, ajudar os professores a desenvolverem e aprimorarem suas estratégias de formação do leitor literário. Outro aspecto relevante é que os dados aqui obtidos poderão ajudar no desenvolvimento de novas pesquisas com foco nas aldravias e na formação de leitores literários.

### **1.3 Definição do problema de pesquisa**

#### **Objeto de Pesquisa**

O objeto de pesquisa consiste em avaliar como um projeto de ensino, que explore a leitura literária a partir de aldravias pode contribuir para a formação de leitores literários. Pensando na formação de leitores literários como processo, é importante trabalhar com projetos didáticos, que sejam dinâmicos e exitosos no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

A realidade atual, de transformações velozes e dinâmicas, exige dos professores e da escola modificações e adaptações das estratégias de ensino. Considerando esse cenário, a pedagogia de projetos apresentada por Dewey (1979) é uma alternativa, tendo em vista que ela se baseia em um ensino que busca a resolução de problemas e procura estabelecer relações entre o que o aluno tem acesso, o que ele já sabe e a sua realidade. O professor, pensando

nisso, deixa de ser uma figura transmissora de conhecimento, para se tornar um mediador, criando situações de aprendizagem com foco nas relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem. Logo, o aluno irá aprender com os processos de produzir, suscitar dúvidas, pesquisar e criar relações, que, por sua vez, irão inspirar novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento (PRADO, 2005, p. 4).

Dewey (1979) considera que, para o desenvolvimento da pedagogia de projetos, é fundamental que alguns princípios sejam observados, como a atividade própria do aluno, a adequação dos trabalhos ao nível de desenvolvimento dos discentes, o respeito pela personalidade de cada um e a compreensão de que a ação de educar não deve ser separada da vida real. Por tudo isso, na pedagogia de projetos, as atividades não são desconectadas, mas ordenadas de forma que uma prepare para a seguinte, acumulando e transcendendo os conhecimentos adquiridos (DEWEY, 1979). O que John Dewey, principal precursor da pedagogia de projetos, buscava, afinal, era criar um ambiente escolar vivo e repleto de interações, aberto ao real, ao que acontece de fato e às múltiplas dimensões que isso pode oferecer.

O projeto gera situações de aprendizagem reais e diversificadas, favorecendo, assim, a construção da autonomia e da autodisciplina. As situações criadas na sala de aula estimulam a reflexão, a discussão, as tomadas de decisões e a crítica, e propiciam ao aluno estabelecer um compromisso com o social, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento. Acreditamos que estabelecer relações e se aproximar dos alunos é uma estratégia assertiva quando trabalhamos com poemas, que, em grande parte dos casos, são vistos como temas difíceis pelos alunos e até pelos professores.

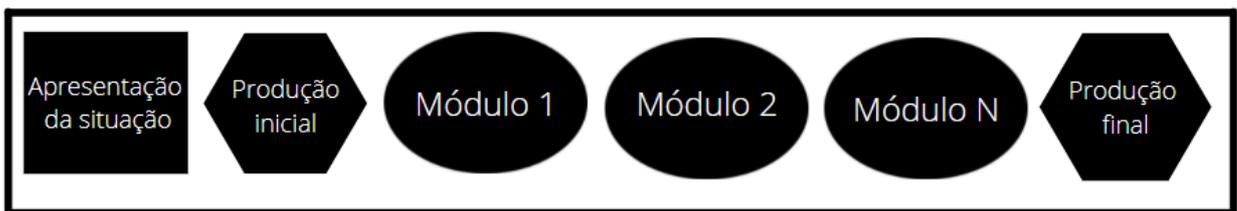
Dessa forma, entendemos que, ao propormos atividades engajadas com a vida real dos discentes, abrindo e explorando o mundo deles, aproximando-nos dos interesses imediatos, desenvolvemos, observando o fator motivacional, um ensino ativo, que busca, ainda, canalizar e integrar a energia dos alunos em um objetivo concreto. Procurando, assim, um envolvimento voluntário, individual e social dos estudantes nas atividades empreendidas. A sala de aula precisa ser um ambiente verdadeiro de ensino e de aprendizagem, de interação e de letramento.

Dentro da pedagogia de projetos, as sequências didáticas, segundo Nery (2007, p. 114), criam uma modalidade de aprendizagem mais orgânica quando pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor. Dolz e Scheneuwly (2004, p. 50) conceituam sequência didática

como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Para esses pesquisadores, a sequência didática é um dispositivo de aprendizagem que favorece aos alunos a experimentação de práticas de linguagem socialmente construídas e materializadas nos diferentes gêneros textuais, de modo que eles possam se apropriar delas, reconstruindo-as, internalizando-as e utilizando-as em diferentes contextos sociocomunicativos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam um modelo de sequência didática para o ensino da escrita, que pode ser constituída de alguns passos, sintetizados no esquema da Figura 1 seguir:

Figura 1 - Esquema para SD elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

As sequências didáticas proporcionam a construção de conhecimento de forma gradativa, seguindo uma progressão das atividades em etapas encadeadas, contextualizadas e significativas. Ademais, é preciso estabelecer objetivos claros, que devem ser de conhecimento tanto do professor quanto dos alunos. O professor, aliás, deve ter conhecimento do ponto de partida e de onde deseja chegar, observando, ainda, as necessidades dos alunos e as demandas existenciais deles ao longo de todo o processo. É isso tudo que trará o engajamento individual de cada aluno e possibilitará o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

É importante destacar que as sequências didáticas não devem se constituir em uma ferramenta rígida e elas podem ser adaptadas a diferentes situações de ensino e aprendizagem. O modelo acima, por exemplo, pode ser reconfigurado para uma melhor situação de ensino e de aprendizagem da leitura literária. Assim, é possível substituir uma produção inicial por uma roda de conversa sobre determinado autor ou obra literária, por exemplo.

O trabalho com aldravias em sala de aula por meio de projetos de ensino e de sequências didáticas pode ser uma ótima iniciativa para o desenvolvimento do letramento literário, pela própria proposta desse tipo de poema, que é de falar sobre o cotidiano em poucas palavras, o que abre horizontes para uma vasta possibilidade de significações e

interpretações. E por, além disso, as aldravias serem poemas que se desenvolvem sem muitas amarras estruturais, como métricas ou rimas, o que pode ser mais atrativo para os alunos.

### **Problema de pesquisa**

O problema que se evidenciou foi a pouca ou não formação dos leitores literários nas escolas com os recursos disponíveis. Esse problema foi diagnosticado com base nas considerações e percepções do pesquisador acerca do baixo empreendimento didático na formação dos leitores literários no ambiente escolar, associado a uma prática pedagógica que privilegia o ensino de conteúdos gramaticais em detrimento do texto e, em especial, o texto literário nas escolas. Ao longo da vida, a escola pôde ser vista por mim de diferentes ângulos, como aluno da educação básica, como estudante de Letras, como estagiário do curso de Letras, como professor e, novamente, como aluno, dessa vez da pós-graduação. Notei que, durante as aulas, nas rodas de conversa ou debates intraclasse, com colegas e professores, mesmo diante de diferentes perspectivas, o empreendimento da escola na formação do leitor literário era apresentado de forma marginal, em detrimento dos conteúdos gramaticais. Percebi, por esses meios e durante todos esses anos, que a literatura, per se, foi, e ainda, em muitos casos, pode ser usada não como atividade fim, mas como um meio para se chegar a um conteúdo programático que envolva a gramática normativa ou como um arcabouço para as provas. Notei também que os estudos eram feitos como forma de didatizar a literatura, quando o texto literário, ou parte dele, normalmente era utilizado para situar uma obra ou um autor em um determinado estilo de época, como exemplo de recursos estilísticos, figuras de linguagem ou outro aspecto da gramática descritiva.

Toda essa experiência fez-me constatar que a formação do leitor literário ficou relegada a um segundo, ou até terceiro plano. Como mencionado, a didatização do estudo da literatura nas escolas não parece ser suficientemente eficaz, pois, na maioria dos casos, ela deixa de ser o cerne do estudo, para ser apenas uma ramificação de algo que, parece, mas não é, mais importante para o aluno. A minha experiência intraclasse, como dito, por vários ângulos, mostrou que a literatura foi trabalhada de forma panorâmica, não enfática, e não se preocupando em fomentar o debate, o diálogo e a reflexão, levando-me a acreditar que essa forma de didatização pode não ser suficiente para ajudar na formação do leitor literário. Afirmamos isso porque a escola parece preparar o aluno para a própria escola e não para o

mundo. Observamos que as metodologias usadas para ministrar os conteúdos parece tratar o texto literário como se o fim deles fosse ali mesmo, no ambiente escolar, com um trabalho ou uma prova. Além disso, as práticas pedagógicas parecem não se aproximar de uma formação humana integral, ou que possa viabilizar uma formação plena, de forma que possibilite ao aluno um aprimoramento de sua leitura de mundo, fornecendo ferramentas pertinentes para aperfeiçoar sua atuação como cidadão de direito (RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 18).

Somamos a esse problema outros não menos expressivos e que já foram referidos nesta pesquisa, os quais contribuem para a baixa formação literária dos alunos. Em geral, nas aulas de leitura literária, tem-se privilegiado a adoção de obras literárias canônicas, partindo-se do pressuposto que negligenciá-las constitui uma forma de ruptura com o nosso passado histórico-literário, que precisa ser resgatado se quisermos formar um leitor crítico e cidadão. Importante frisar a necessidade de o professor trabalhar e os alunos lerem outras obras de ficção ou não-ficção, que contribuam para que o leitor possa compreender a realidade sócio-histórica-cultural em que ele vive.

Importante também repensar o funcionamento das bibliotecas nas escolas, para que não sejam apenas um ambiente em que os alunos fazem pesquisas e empréstimos de obras. O bibliotecário precisa abandonar a postura passiva de um profissional que apenas cuida dos livros e do atendimento aos alunos. As bibliotecas precisam se apresentar como um espaço democrático, onde sejam oferecidas diferentes atividades pedagógicas das quais os alunos possam participar ativamente. O bibliotecário deve atuar como um mediador entre a leitura, as tecnologias de informação e o leitor. Para além do seu trabalho rotineiro de organização do ambiente, empréstimo de livros, etc., ele precisa agir como um mediador e incentivador de leituras de diferentes obras e autores, promotor de eventos culturais e educativos, além de orientar o usuário no uso das tecnologias. Desse modo, estará cumprindo a função de um bibliotecário educador.

Outra questão que se faz premente é a participação da sociedade na formação dos alunos. A escola cumpre uma função primordial na construção da cidadania e, para isso, precisa transcender os limites de seu espaço físico, já que a educação afeta não somente os alunos, mas também suas famílias e toda a comunidade do entorno. Infelizmente, ainda é incipiente o engajamento da sociedade nas ações de educação em parceria com as instituições escolares. Com o engajamento de toda a comunidade escolar – incluindo-se aqui não somente os atores internos, mas também os externos, como empresas, instituições públicas e privadas,

é possível, por exemplo, pensar ações conjuntas que envolvam a implementação de projetos de leitura e escrita, que culminem no desenvolvimento integral dos alunos.

Por tudo isso, surgiu o questionamento norteador desta pesquisa, a pergunta-chave: como um projeto de ensino com foco na leitura e na produção de aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário? Partimos da hipótese de que o planejamento e a implementação de projetos de ensino, cuja temática seja a leitura e a produção de aldravias, pode contribuir para que os alunos da educação básica desenvolvam o seu letramento literário. Ao garantir que os alunos se engajem em práticas de leitura literária que lhes possibilitem o exercício da fruição e experimentações estéticas, o professor contribuirá sobremaneira para que eles não só se apropriem das condições sociais de leitura, como também desenvolvam o seu senso de humanização e a criticidade necessária para a participação social e o exercício da cidadania.

## **1.4 Objetivos**

### **Geral**

Refletir sobre as contribuições de um projeto de ensino baseado na leitura e produção de aldravias para efetivação do letramento literário por parte de alunos da educação básica.

### **Específicos**

Os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- analisar o projeto de ensino, suas etapas, bem como as sequências didáticas implementadas com vistas à formação de leitores;
- identificar as contribuições das interações proporcionadas pelo projeto de ensino para a formação do leitor literário;
- avaliar como o público alvo foi afetado pela implementação do projeto de ensino.

## 1.5 Revisão da literatura

A revisão da literatura, ou estado da arte, é necessária para averiguar a excepcionalidade que é o trabalho de pesquisa sobre as aldravias para a formação do leitor literário. Ela é importante, também, para apontar a diversidade que as pesquisas sobre o mesmo tema, as aldravias, podem ter. Assim, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>4</sup> (BDTD) e no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>5</sup> (CAPES) por termos como “aldravia”; “aldravias” e “movimento aldravista”.

Encontramos nos resultados das buscas duas dissertações. A primeira delas, foi defendida em 27 de março de 2013, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, por Andreia Aparecida Silva Donadon Leal. O título da dissertação é “Aldravismo: movimento mineiro do século XXI”. Foi essa dissertação que guiou os estudos da presente pesquisa sobre a história, estética, construção teórico-filosófica e literária das aldravias. Também nessa dissertação, há um panorama histórico do surgimento do movimento, literário e artístico, do Aldravismo, no início do século XXI, em Mariana, Minas Gerais.

Ademais, Leal (2013) menciona a reunião dos poetas criadores do movimento aldravista, que buscavam experimentar uma nova forma de provocar a construção do significado que fosse além das imposições do autor. Na dissertação, encontramos o pressuposto de que o leitor deve participar do processo de significação, complementando a produção. Isto é, o leitor tem a liberdade nesse processo de construção do significado. Leal (2013) denomina esse processo de literatura metonímica, que oferece ao leitor a possibilidade de composição dos significados, a partir de porções de determinada coisa representada. Depois de passar pelo contexto histórico do movimento de arte aldravista, Leal (2013) fala sobre a consolidação do movimento, já no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Aproveitando-se da historicidade das aldravias, a autora traça conceitos teórico-práticos das aldravias, analisando as publicações iniciais do movimento aldravista. Ela buscou, ao longo do trabalho, explicar como o processo de metonimização, quando algo assume a significação de totalidade, contribuiu para a construção do pensamento aldrávico sobre a realização textual. Também versa sobre a experiência estética e literária das aldravias e explica como se

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06 set. 2021.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 06 set. 2021.

dá o seu processo de composição. Por fim, reflete sobre a efetivação do Aldravismo com o surgimento das aldravias.

Essa dissertação é importante para os estudos das aldravias, visto que Leal (2013), em conjunto com outros três poetas, J. B. Donadon-Leal, Gabriel Bicalho e J. S. Ferreira, foi uma das criadoras dessa nova forma de poema. Leal (2013) aborda, com propriedade e conhecimento, a história e o desenvolvimento das aldravias. A pesquisadora fundamenta seus estudos, principalmente, na enunciação dialógica em Bakhtin (1981, 1988); na formação da literatura e na sua importância em Candido (1981); nos aspectos da literatura e semiótica em Greimas (1976, 1981a, 1981b); na poeticidade e literariedade poética e na conceituação de metonímia em Jakobson (1978); e nos fundamentos da construção aldravista em Donadon-Leal (2000, 2001, 2002, 2003, 2012) e Bicalho (2000, 2009).

Já a segunda dissertação, foi defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, em 12 de março de 2020, por Joseani Adalemar Netto. O trabalho é intitulado “Dos contos à aldravipeia – uma proposta de ampliação do repertório literário através da produção de textos poéticos”. Netto (2020), diferentemente de Leal (2013), aborda aspectos práticos dos trabalhos com aldravias. Ela fundamenta seus estudos com base na experiência adquirida com aldravias pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Anita Soares Dulci, em Santos Dumont-MG, que trabalham com essa forma de poema no conteúdo de Língua Portuguesa desde o ano de 2016.

Netto refere-se a sistematização no estudo das aldravias como caminho para ampliar o repertório literário e linguístico do corpo discente. O projeto analisado por Netto foi baseado na experiência dos alunos com a escrita das aldravias, que oportunizou aos envolvidos no projeto uma expansão vocabular, um olhar mais refinado sobre as palavras e o seu uso no universo literário.

Netto (2020) apresenta a definição das aldravipeias, que é uma nova forma de poema composta por 20 (vinte) aldravias com enfoque em uma palavra-chave norteadora. Para essa pesquisadora (2020), as aldravipeias são elementos importantes para a ampliação do repertório literário e dialogam intimamente com as teorias sobre letramento. Ela mostra que o uso das aldravipeias, explorando os aspectos da polifonia, pode contribuir para que os alunos desenvolvam a produção autônoma e criativa.

A fim de dar aporte ao trabalho com as aldravipeias, Netto (2020) explorou com seus alunos a leitura e a interpretação do conto “A aventura do pudim de Natal”, da autora Ágatha Christie e, também, apresentou a aldravipeia “Olhares”, de Ângela Cristina Fonseca.

Segundo Netto (2020), a apresentação dessa aldravieira serviu, no projeto, para fomentar a reflexão do léxico e da semântica por parte dos alunos. A autora fundamentou seus estudos, que versaram sobre a ampliação do repertório linguístico e literário dos alunos por meio de textos poéticos, principalmente, em autores como Cosson (2014, 2016), que ocupa-se da leitura e do letramento literários; Colomer (2007), que aborda a leitura literária na escola; Candido (2004), como aporte para discorrer sobre a literatura; Miranda (2006) e Nóvoa (2007), para fundamentar o desenvolvimento do projeto.

O trabalho de Netto (2020) se aproxima deste na medida em que trabalha as aldravias como aporte para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Netto (2020) enfoca, por meio da aplicação e desenvolvimento de um projeto de ensino, o processo de interpretação e significação das palavras com alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Transcendendo isso, o Aldravilhando está baseado no letramento literário, que vai além da compreensão do texto, considerando que o aluno, ao interagir com o texto, estabelece novas conexões, utilizando recursos tecnológicos para novas elaborações e atuando como autor e construtor de seu próprio conhecimento. Assim, o aluno envolve-se em diferentes tarefas multissemióticas, que lhe possibilitam o desenvolvimento criativo e crítico, intrinsecamente ligados ao processo de humanização.

Destacamos aqui também a dissertação apresentada aos 28 de junho de 2021, no Profletras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Luciana Silva Amaro, intitulada “A aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias”. Amaro (2021, p. 7) apresentou uma “proposta de uma sequência de atividades fundamentada no projeto didático de gênero de Guimarães e Kersch (2012), combinado à sequência básica do letramento literário (Cosson, 2019)”. A pesquisadora se aproxima deste trabalho na medida em que utiliza como objetos de estudo a leitura e a escrita de aldravias, e se distancia quando toma o caminho da construção das identidades literárias e do hiperlink.

Amaro (2021) usou a BNCC para embasar a necessidade de desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Além disso, ela propôs uma sequência de atividades baseada no projeto didático de gênero aliado ao letramento literário. Amaro (2021, p. 16) esperava que, com isso, pudesse aprimorar o seu fazer didático para possibilitar aos alunos a apropriação da cultura e da história como elementos motivadores para o desenvolvimento da interdiscursividade, das habilidades de leitura e escrita criativa.

A dissertação de Amaro (2021) também está embasada em Candido (1988, 1996); Barthes (2011) e em Freire (1980), assim como a presente pesquisa, para fundamentar o seu

trabalho no que diz respeito ao processo de humanização do sujeito por meio da literatura. Ademais, evoca Bakhtin (1992) para dialogar sobre os gêneros textuais. A autora também faz menção a Cosson (2009, 2011) para discorrer sobre o letramento literário e, para trazer as aldravias, ela recorre a J. B. Donadon-Leal (2018) e a Leal (2014). Com base nessas teorias, Amaro desenvolve seu projeto didático propondo atividades de leitura, escrita e interpretação de aldravias e poemas em geral. Por meio de sua pesquisa, e depois de “incertezas, mudanças e adaptações” (AMARO, 2021, p. 125), a pesquisadora concluiu que é necessário repensar as práticas pedagógicas para atender aos contextos e demandas, que estão em constante reinvenção.

Ainda vale destacar que no CEFET-MG desenvolveu-se a pesquisa de mestrado intitulada “A construção de ideias matemáticas: uma aula investigativa, explorando as linguagens matemática e poética/aldravia para o ensino de álgebra no EF II”, de autoria de Weliton da Silva Leão. A apresentação da dissertação aconteceu no dia 14 de dezembro de 2021. Leão (2021) desenvolveu a pesquisa com base nas aldravias a fim de averiguar a construção de ideias matemáticas em uma aula investigativa no Ensino Fundamental II. O pesquisador investigou como os alunos da educação básica experimentam as ideias matemáticas, relacionando as linguagens algébrica e poética. Leão (2021), diferentemente desta pesquisa, que trata do letramento literário, abarca seus estudos no letramento matemático, com base, principalmente, nos estudos de Gonçalves (2010), Silva *et al* (2016), Silva e Silveira (2011) e Souza e Lucena (2017). Leão (2021) também embasa seus estudos sobre as aldravias em Donadon-Leal (2010, 2018).

Vale destacar o papel, para além dos bancos acadêmicos, que as aldravias podem ter, principalmente quando falamos das contribuições para a formação do leitor literário. Esse tipo de leitor que, aliás, como já dissemos, pode despertar o interesse por vários tipos de literatura, porque passou a entender e refletir sobre o que lê, descobrindo as benesses de conhecer diferentes mundos e pessoas, e, de certo modo, inserindo-se efetivamente na sociedade, mudando a si e o que o cerca.

A formação para o letramento literário, com base em projetos que envolvam as aldravias, contribui para o despertar da literatura, o desenvolvimento do senso estético, da criatividade e da criticidade. Embora o Aldravilhando, e suas sequências didáticas, já tenha sido desenvolvido e implementado por um grupo de professores, é importante destacar que o olhar mais objetivo, fundamentado em um referencial teórico e com sistematização dos processos, é crucial para que outros professores possam implementar e aprimorar o projeto em suas ações

didáticas. Além disso, eles poderão desenvolver novos projetos de ensino a partir desse e, ainda, propor novas pesquisas que tenham as aldravias como objeto de ensino e de aprendizagem.

## **1.6 Organização da dissertação**

Nas seções seguintes, o capítulo 2, fundamentação teórica, contempla, na seção 2.1, um levantamento do conceito de sujeitos complexos e criativos; na seção 2.2, reflexões sobre quem é o sujeito do século XXI e como se dá o processo de ensino e de aprendizagem dele; na seção 2.3, conceitos e reflexões sobre a leitura, literatura e letramento literário; na seção 2.4, conceitos e reflexões sobre as aldravias.

No capítulo 3, metodologia, explicitamos, na seção 3.1, o alinhamento da pesquisa no âmbito da metodologia científica, sua natureza e as relações com o fenômeno estudado; na seção 3.2, o projeto Aldravilhando, suas etapas, e o local onde ele se desenvolveu; na subseção 3.2.1, o público alvo do projeto Aldravilhando, a organização física da escola e um levantamento de dados sobre o corpo discente e os parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa; na seção 3.3, os instrumentos empregados para a geração dos dados, os quadros que foram elaboradas; na seção 3.4, os procedimentos metodológicos e critérios para a análise dos dados; na seção 3.5, as questões éticas que subsidiaram a pesquisa.

No capítulo 4, apresentação e análise dos dados, discutimos, na seção 4.1, algumas considerações iniciais sobre as análises; na seção 4.2, a análise sequencial de todas as etapas do projeto de ensino; e na seção 4.3, uma análise global, procurando responder às perguntas da pesquisa.

No capítulo 5, considerações finais, retomamos as perguntas e objetivos da pesquisa, discutindo sobre as contribuições dela para o processo de humanização dos sujeitos e a formação do leitor literário; e na seção 5.1, apontamos os desdobramentos da investigação e as sugestões para futuras pesquisas.

O capítulo a seguir introduz o marco teórico em que se insere este trabalho.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao trabalhar com alunos, especificamente crianças/adolescentes, que são o enfoque desta pesquisa, é necessário promover uma contextualização no tocante ao processo de aprendizagem. É crível que esse processo é um elemento transformador do sujeito, de forma que este, por meio das várias interações que estabelece com o outro e com o meio, possa se desenvolver e se humanizar, conforme podemos observar em Candido (1972, 1989, 1995, 2006). Partimos da concepção de que o sujeito não nasce humanizado, condição que vai desenvolver, depois, ao se integrar culturalmente e estabelecer interações sociais e afetivas, conforme preconiza a teoria vygotskyana (1991). Leontiev (1978) esclarece que cada geração inicia sua vida no mundo onde as gerações anteriores já criaram objetos e fenômenos, aí o ser humano se desenvolve a partir da relação entre homem e cultura. Para o autor (1978), na medida em que se envolve em atividades sociais, o homem se apropria das riquezas do mundo e desenvolve aptidões especificamente humanas.

Desse modo, é fundamental esclarecer como acontece o processo de aprendizagem e de humanização do sujeito e porque a literatura é um elo fundamental dessa corrente. A literatura se apresenta como um campo de relações e interações, visto que, a partir da leitura de textos literários, esse processo transformador se desencadeia e é construído e vivenciado na formação do leitor. Trabalharemos aqui com um sujeito mais intuitivo, abandonando o pensamento cartesiano de funcionamento da mente humana, embasado no determinismo, para uma abordagem mais sobre a sensibilidade e a própria humanização por meio da literatura. Considerando esse sujeito, é necessário estabelecer mecanismos de relações e trocas, de forma que ele possa desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro e construir uma imersão na leitura como um todo, verbo e imagem.

Assim sendo, nesta pesquisa, primeiramente, descrevemos a concepção de sujeito em conformidade com a teoria da complexidade. Segundo essa concepção, os estudantes, assim como a escola e os professores, por exemplo, são considerados sistemas complexos abertos, de tal modo que estão sujeitos, ilimitadamente, a influências externas, do meio, do outro e do próprio objeto de estudo (PARREIRAS, 2005). Desse modo, estão sempre se transformando, de forma imprevisível, e se adaptando às situações do cotidiano. Tal compreensão é importante por situar o sujeito como possível construtor de seu próprio conhecimento, de forma que lida com as situações corriqueiras de maneira singular.

Em seguida, buscaremos identificar quem é esse sujeito do século XXI, que está imbricado com as tecnologias digitais, de forma que se comunica muito mais velozmente e quase sem restrições com seus pares em qualquer lugar do planeta. É importante entendermos quem é esse sujeito e como, através da internet, por exemplo, as formas de interagir e aprender vão se modificando e, com elas, a forma como ele se situa no mundo e diante da sociedade em que vive.

Posteriormente, discutiremos o processo de humanização do sujeito, esse que situamos complexo e tecnológico, ao longo de sua vida. Consideramos, como mencionado, que o sujeito vai se humanizar por meio das interações que constrói. Para que o sujeito desenvolva o seu processo de humanização, a linguagem tem um papel crucial, já que possibilita que ele construa o pensamento autônomo e transforme o ambiente que o cerca. Ademais, a multiplicidade de interações que podem ser proporcionadas pela literatura é fundamental para o processo de humanização do sujeito.

Refletiremos também sobre o ato de ler e o processo de formação do leitor literário. Compreende-se que ler é um processo mais complexo do que a simples decodificação dos códigos, como afirma Freire (1989, p. 9). Para esse autor (1989, p. 9), aliás, a leitura se antecipa e se prolonga na inteligência do mundo. Buscaremos definir quem é o leitor literário, aquele que a escola procura formar. Ressaltamos que a leitura literária pode abrir caminhos para a formação dos leitores literários, que, então, poderão desenvolver habilidades tais como: de integralizar culturas, entender, explorar, interagir e modificar os seus próprios mundos e os ambientes que os cercam.

Depois, em consonância com as pesquisas de Soares (2003, p. 5), entre outros autores, discutiremos sobre a importância do letramento ao longo da formação escolar. Soares propõe uma distinção entre alfabetização e letramento e defende a importância da ampliação do conceito de alfabetização, uma vez que o sujeito, ao longo de sua existência, vai criar uma série de relações sociais por meio da linguagem, que vão além da aprendizagem dos códigos da escrita. O desenvolvimento de habilidades de letramento possibilita que os sujeitos possam interpretar e produzir mensagens, ampliando sua visão de mundo por meio de reflexões críticas.

Ao final, buscamos compreender o que são as aldravias, cerne do projeto Aldravilhando e desta pesquisa. Passaremos pela historicidade aldrávica, pelos processos de desenvolvimento e criação de aldravias. A constituição de um referencial teórico sobre as aldravias é fundamental para a compreensão do desenvolvimento e aplicação do

Aldravilhando, objeto de estudo deste trabalho. Através desse projeto, é que analisaremos como as aldravias podem contribuir para a efetivação do letramento literário.

## 2.1 Um sujeito complexo e criativo

Abriremos a discussão abordando, resumidamente, as teorias do caos e da complexidade porque, para os fins deste trabalho, consideramos, sobretudo, o aprendiz, o professor, a sala de aula, a escola, a comunidade e o próprio mundo como sistemas complexos abertos. Admitimos essa concepção já que os participantes da pesquisa, ou seja, as crianças, e não só elas, estão sujeitos a interferências por parte do outro e do meio. Por essa razão, é fundamental entender como estamos, de certo modo, sujeitos a intervenções, dialogando com o outro e com o meio constantemente, de forma que sempre nos transformamos, mas mantemos certa estabilidade.

A ideia de complexidade que buscamos aqui surge como relativização da mente cartesiana, da objetividade, da separação, para trabalhar com uma forma de pensamento global, de intuição, sensibilização e humanização. Acreditamos, baseados na teoria de Morin (2005), que só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes. Para Morin (2002, p. 19-20),

o complexo requer um pensamento que capte as relações, as inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2002, p. 19-20).

Partindo-se desse pressuposto, abandona-se a ideia de um pensamento linear, previsível, arbitrário e solitário, em que o sistema educacional privilegia a separação, para uma concepção mais complexa e mais próxima da realidade. Essa concepção envolve uma gama de distinções e uniões no ambiente escolar de modo a aproximar as disciplinas de um conjunto global. E, dessa forma, tenta se avizinhar da vida e do ambiente escolar como são: dinâmicos, fluidos, imprevisíveis, não lineares e complexos.

O termo “caos” foi cunhado por James Yorke, em 1975, para “demonstrar como as irregularidades e oscilações caóticas dos fenômenos complexos podiam ser compreendidas no contexto de um modelo lógico simples, mesmo quando o modelo não era sofisticado o suficiente para permitir previsões numéricas precisas” (PARREIRAS, 2005, p. 81). O conceito de “caos”, porém, não está ligado à desordem, mas, sim, à ideia de tensão, de

instabilidade e de transformações a partir de modificações num determinado estado (PAIVA, 2016). Principalmente, ao abordar questões que envolvem as crianças e os adolescentes, é importante notar a inquietação deles para adquirir o conhecimento de si e do mundo, de forma a questionar, ainda que sem reflexão profunda, a sua própria existência. Para Paiva (2009, p. 2),

a metáfora do caos, como aponta Waldrop (1993), substitui a metáfora newtoniana do relógio mecânico e previsível. Em vez de explicar o mundo como um relógio governado por regras simples, a metáfora do caos pode ser descrita como “um caleidoscópio: o mundo é uma questão de padrões que mudam, que parcialmente se repetem, mas nunca se repetem totalmente, pois há sempre algo novo e diferente” (PAIVA, 2009, p. 2).

Já no final do século XX, percebendo a urgência no campo das ideias, Edgar Morin propôs, para substituir a especialização, fragmentação e simplificação dos saberes, o conceito de complexidade, que vem de *complexus*, que é aquilo que é tecido em conjunto (MORIN, 2000). Morin considera as contradições e incertezas como parte da vida e da condição humana (FERREIRA, 2008). Ainda para Morin, o reducionismo inviabiliza a multiplicidade e a diversidade, que é o que encontramos nas salas de aula, por exemplo. A própria vida não é linear e não somos, pura e simplesmente, o ponto final; somos, na verdade, parte de um processo.

Malosso Filho (2012, p. 20) afirma que, sob o olhar da teoria da complexidade,

o plano de construção do conhecimento torna-se uma visão integrativa e sistêmica, sendo esta eminentemente processual, contextual e referencial. Isto porque seu pensamento é, fundamentalmente, relacional. Esse modelo trabalha com a perspectiva de conhecimento enquanto construção e construção existencial. Cada momento é único, singular e relativo, e a realidade é obtida por uma relação interpretativa e de referencialidade. Ao existir, os indivíduos referenciam-se, “criando seu mundo” (MALOSSO FILHO, 2012, p. 20).

Sob essa perspectiva, o processo de aprendizagem passa a ser entendido, então, não como um raciocínio puramente objetivo, mas um processo relativizado, contextual e referencial. Desse modo, considerada como processo, a construção do conhecimento, que faz referência à existência do sujeito, passa a ser melhor entendida como sempre sendo modificada, aprimorada. Por meio dos momentos singulares de interpretação e referenciação é que o indivíduo vai construir seu conhecimento sobre a realidade e sobre o mundo.

A teoria da complexidade aborda pontos fundamentais do pensamento, como a não linearidade, a imprevisibilidade e a auto-organização, que são fatores fundamentais ao

pensarmos o processo de aprendizagem e, também, todo o sistema que compõe uma escola, por exemplo. Para Paiva (2005, p. 2),

essa forma de pensamento não-linear contraria a lógica cartesiana, ignora as hipóteses deterministas e abandona o conceito de ciência no sentido de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável. [...] De acordo com a nova forma de olhar os fenômenos, os sistemas são complexos, não-lineares, dinâmicos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, sujeitos a atratores, e adaptativos pois se caracterizam pela capacidade de auto-organização (PAIVA, 2005, p. 2).

Nessa ótica, os sistemas são fechados e procuram recursos em si mesmos, e são abertos, pois, ao mesmo tempo, relacionam-se com outros sistemas de infinitas maneiras. Seria assim, portanto, que se construiria o conhecimento, dentro de um panorama sócio-histórico de interação e referenciação, que se apresenta imprevisível, dinâmico, não linear e caótico. Pequenas ocorrências acontecem nos sistemas o tempo todo, de forma que é impossível apreender e compreender o todo, o que o concebe a característica de imprevisibilidade. A não linearidade, por sua vez, é uma característica presente nos sistemas porque eles se relacionam em redes, sendo um sistema dentro de outro sistema. Isso quer dizer que as intervenções, perturbações podem vir de qualquer ponto do sistema, que é, ao mesmo tempo, causa e efeito (CAPRA, 2005, p. 42).

O indivíduo, segundo a teoria da complexidade, estaria o tempo todo se reconstruindo, se modificando e, por consequência, modificando o ambiente no qual está inserido. Assim, a premissa que se faz verdadeira é de que, tendo as relações se modificado, todo o sistema se modificou. Para Malosso Filho (2012, p. 22),

os sistemas são, desse modo, ao mesmo tempo fechados e abertos – fechados em seu domínio de conduta (padrão de organização) e abertos, por estarem inseridos em sistemas mais complexos. Dá-se então, um novo princípio de ordem, emergente a partir do caos – perturbações no sistema fechado promovem um desequilíbrio interno, um estado caótico, que, por sua vez, promove uma reconfiguração (MALOSSO FILHO, 2012, p. 22).

Morin (2000) destaca que o aprendizado é sempre incompleto, de modo que aprendemos durante toda a vida, ou seja, faz parte de um processo sempre em modificação e aprimoramento. Abordando o panorama escolar, Ferrari (2008, p. 3) reflete que “não há espaço em que a fragmentação do conhecimento esteja tão explícita quanto na escola, com sua estrutura tradicional de parcelamento do tempo em função de disciplinas estanques”. A sala de aula, para Ferrari (2008, p. 3), seria o lugar ideal para iniciar a mudança de mentalidades,

por fatores como a diversidade de sujeitos e de objetos. Sob a perspectiva da teoria da complexidade, a educação é um processo que deve integrar os mais variados assuntos e que permite ao aluno e ao professor, por meio do diálogo e das interações, aprenderem em conjunto, construindo um conhecimento mutável e com ênfase no todo, na transdisciplinaridade.

Morin (1990) desenvolve o conceito de racionalidade, que permite e exige o diálogo constante com o todo. Para entendermos melhor, Malosso Filho (2012, p. 117) reitera que as ações humanas acontecem de maneira existencial de autorreferenciação, ou seja, por estarmos situados e relacionados em um contexto, as ações são baseadas em pressupostos, compreensões, significados e interpretações.

É esse modelo de complexidade que permite a ressignificação da educação, que será fundamental no processo de humanização do sujeito. Capra (1997, p. 44) afirma que os modelos de complexidade trabalham com a ideia de complementaridade, ou seja, nada existe sozinho e independente, mas, sim, funcionam em um contexto. A existência, segundo o mesmo autor, é uma probabilidade de manifestação, além de ser condicionada. Notamos aqui que os autores citados são uníssomos ao entender que estamos conectados de várias formas e não existimos como fim em nós mesmos, dependendo, invariavelmente, das relações que construímos ao longo de nossa existência.

Nessa mesma discussão, tratando o ser como sistema complexo, Parreiras (2005) assevera que um sistema é evolutivamente imprevisível, pois é sensível às condições iniciais. Isso significa que mudanças no início do processo poderiam acarretar mudanças evolutivas no todo, fenômeno conhecido como “efeito borboleta”<sup>6</sup>. Isso significa que as mudanças vão desencadeando no sujeito, novas mudanças e novos processos, um ciclo que não se fecha e se modifica, aprimora. Para Palazzo (1999), os sistemas complexos não apresentam um alto grau de dependência de seus componentes, o que supõe que eles podem agir de maneiras diferentes e imprevisíveis. Diante disso, a intervenção com base em um projeto de ensino com enfoque

---

<sup>6</sup> A metáfora de que o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode provocar um tornado no Texas surgiu em 1972, no 139º Encontro da Associação Americana para o Avanço da Ciência, que aconteceu em Washington D. C., com o meteorologista estadunidense Edward Norton Lorenz na palestra intitulada *Predictability: Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil set off a Tornado in Texas?* (Previsibilidade: A Batida das Asas de uma Borboleta no Brasil provoca um Tornado no Texas?). Lorenz publicou a palestra no livro *The Essence of Chaos*. A expressão “efeito borboleta” é usada para se referir a uma das principais características da Teoria do Caos: a sensibilidade nas condições iniciais. FERRARI, Paulo Celso. Temas Contemporâneos na Formação Docente à Distância - uma introdução à Teoria do Caos. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91442/256624.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 set. 2022.

nas aldravias pode ser uma ferramenta de aprimoramento do sujeito, a fim de despertar nele o interesse pela literatura e, quiçá, que ele possa se formar como leitor literário.

Morin (1999) discorre acerca dos princípios da teoria do caos e da complexidade como sendo: I. Princípio dialógico: união de dois princípios ou noções antagônicas que deveriam se repelir, mas são indissociáveis para a compreensão da realidade. II. Princípio da recursividade ou da autogeração: é um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo. Os seus estados finais são necessários à geração dos estados iniciais. III. Princípio hologramático: demonstra que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo. IV. Princípio sistêmico ou organizacional: a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente, denominadas emergências. V. Princípio do círculo retroativo: permite o conhecimento dos processos autorreguladores, ou seja, *'feedback'*. VI. Princípio da auto-eco-organização: a autonomia é inseparável do meio. Essa propriedade produz uma autonomia, de certa forma, relativa por ser dependente do meio. VII. Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento: todo o conhecimento é uma reconstrução por um espírito/cérebro em uma cultura e em um tempo determinado.

Esses princípios norteiam os estudos sobre a teoria da complexidade e a forma de entender e estudar o mundo. Para Penrose (1989), o próprio mundo natural se apresenta de forma não linear, flutuante e complexo. O que Morin (1999) concebe é uma ideia de ensino problematizadora, na intenção de formar indivíduos críticos, que intervêm em suas realidades de forma objetiva, consciente e transformadora. Portanto, somos parte do mundo, também demonstramos essas características de incompletude. Sendo assim, estamos sujeitos a intervenções, a oscilações constantes do meio, do outro, das tecnologias, que vão nos ajudar a ser quem, de fato, somos.

Podemos correlacionar a teoria da complexidade com os projetos de ensino, que é o que investigamos neste trabalho. Como, por exemplo, as sequências didáticas, que são ferramentas importantes para a construção do conhecimento, já que, como vimos, estamos passíveis à exposição de proeminentes interventores, pensados e articulados com o propósito de construção do conhecimento e formação humana.

Sob essa perspectiva, segundo os pesquisadores do The New London Group (1996)<sup>7</sup>, o aprendizado e a produtividade são os resultados dos *designs* dos sistemas

---

<sup>7</sup> O *The New London Group* (TNLG) ou, em tradução, Grupo de Nova Londres se reuniu em 1994 e foi formado por dez pesquisadores de diferentes áreas da educação e linguística. Foram eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Eles se reuniram a fim de elaborar uma proposta pedagógica que atendesse as demandas do

complexos das pessoas, meio, tecnologia, complementos e textos. Mesmo a criação de significados seria um processo dinâmico e em constante tensão. Waldrop (1993, p. 11) observa que

os sistemas complexos e auto-organizadores são *adaptativos*, pois eles não respondem passivamente aos eventos da forma como uma pedra rolaria em um terremoto. Eles tentam tirar proveito de qualquer acontecimento. Assim, o cérebro humano constantemente organiza e reorganiza as conexões neurais de forma a aprender com a experiência (algumas vezes, de qualquer forma) (WALDROP, 1993, p. 11, grifo do autor, *apud* PAIVA, 2009, p. 15).

Logo, o nosso cérebro não age de maneira passiva, de forma a apenas assistir o que se passa. Ele age de forma a aprender e criar seus próprios conceitos, seu próprio mundo, podendo atuar de maneira eficaz e constante, em um processo que é infundável. Larrosa (2003) pondera que vivemos em um mundo onde tudo nos é acessível quase imediatamente. Por isso, deveríamos pensar a formação sem uma ideia prescritiva ou um modelo normativo. Desse modo, as situações de ensino e aprendizagem únicas e singulares, com foco no aprendiz, são que devem estabelecer os parâmetros para uma pedagogia de formação.

Mercer (2003) aponta que os sistemas mudam constantemente, mas mantêm uma estabilidade móvel, sendo um processo não linear que passa pelas interdependências, pelas mudanças e pela imprevisibilidade do resultado. Para ela, os modelos tradicionais de causa e efeito não são capazes de explicar os fenômenos de mudanças que acontecem com os sistemas complexos. Assim, o aprendiz é capaz de se movimentar no processo de aprendizagem, adaptando-se, aprimorando-se e tornando-se um agente ativo da construção do conhecimento.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem, Mercer (2003) observa que as culturas na sala de aula interagem e se sobrepõem e fazem parte de um sistema complexo de culturas inter-relacionadas. Cada aprendiz, na visão da autora, seria parte desse sistema e de outros vários ao mesmo tempo, interagindo e sobrepondo as culturas de maneiras infinitas. Ainda segundo ela, cada um na sala de aula, que não poderia ser compreendida separadamente, é um sistema complexo feito de múltiplos fatores interconectados tais como: cognitivo, afetivo, motivacional e social. Logo, apesar de ser apenas um sujeito, sendo um

---

mundo moderno, que foi chamada, mais tarde, de pedagogia dos multiletramentos. O manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais) foi publicado em 1996. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/#:~:text=O%20Grupo%20de%20Nova%20Londres%20%C3%A9%20formado%20por%20dez%20pesquisadores,Sarah%20Michaels%20e%20Martin%20Nakata>. Acesso em: 27 set. 2022.

sistema complexo, é composto de vários fatores, que vão se modificando ao longo de sua experiência de aprendizagem. Para Beckner *et al* (2009, p. 1-2, *apud* PAIVA, 2016, p. 401),

o sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo uns com os outros. O sistema é adaptativo, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas e as interações presentes e passadas, em conjunto, alimentam o comportamento futuro (BECKNER *et al*, 2009, p. 1-2, *apud* PAIVA, 2016. p. 4).

Em face do exposto, cada contexto de aprendizagem seria singular e, para entender uma sala de aula, seria necessário estudá-la na situação em que o processo de ensino e aprendizagem acontece (MERCER, 2003). Mercer ainda assevera que todos os participantes têm impacto no que ocorre no ambiente intraclasse e no outro, sendo a sala de aula um espaço de múltiplas interações complexas, que gera condições de aprendizagem únicas e individuais. Portanto, as salas de aula seriam sistemas que sempre estão abertos a adaptações, para mudar e desenvolver, flexibilizar e adaptar as pedagogias. São essas adaptações e as interações, aliás, que são imprescindíveis para a construção do conhecimento do aprendiz, considerando que ele estará continuamente exposto à uma infinidade delas. Na mesma linha de pensamento, Tudor (2001) afirma que os aprendizes são diversos e, por isso, não é possível encontrar uma única abordagem metodológica que seja eficiente para todos. Assim sendo, os resultados desta pesquisa podem apresentar um elevado grau de variação. Embora isso aconteça, por se tratar de estudo qualitativo, todas as variações são profícuas, já que possibilitam aprimorar nossas estratégias didáticas e incentivar o uso de projetos de ensino como recurso pedagógico.

Tendo em vista o processo de aprendizagem que acontece na escola, percebemos que os alunos podem estar imersos num universo curricular fragmentado, que pode desconsiderar a realidade social do educando e sua participação ativa na construção do conhecimento. Ou seja, os modelos tradicionais da escola podem não preparar o aluno para se tornar o sujeito crítico e criativo que deveria ser, mas para responder mecanicamente a questões de provas. Isso se dá por um possível desprezo da escola em conhecer o repertório sociocognitivo do aluno como ponto de partida para novas aprendizagens.

Leffa (2007), contudo, adverte que os conteúdos escolares deveriam partir dos interesses dos alunos, incluindo o que sabem e o que precisam saber, na medida de suas particularidades. O que eles sabem, na verdade, deveria servir de andaime para alcançar o que eles não sabem. Essa percepção remonta ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, de Lev Vygotsky (1984), que seria o elo entre o conhecimento real do aluno e o

conhecimento potencial a ser atingido. Partindo-se desse pressuposto, vivenciamos, na verdade, processos de construção de conhecimento que podem sempre ser aprimorados.

Diante disso, Lipman (1995), em sua teoria do pensamento superior, observa que os alunos devem discutir sobre temas relevantes e selecionados por eles mesmos. Para o autor, esse tipo de prática é estimulante e faz com que os alunos emitam seus pontos de vista, buscando argumentos e explicações. Logo, cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem para permitir ao aluno pensar bem, ou seja, exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo (LIPMAN, 1995). Esse pensamento, como apresentado anteriormente, está intrinsecamente relacionado à teoria de Morin (1990, 1999, 2005).

Ademais, Lipman (1995) destaca a importância de se considerar, no processo de ensino, a criatividade do aluno, que é peça importante no aspecto motivacional e, por conseguinte, na construção de seu conhecimento. Para Mitjans Martínez (2012), a criatividade é uma necessidade imediata e não, necessariamente, algo que trazemos e fica evidente em diferentes ações e contextos que vivemos. Essa autora também dialoga com Lipman (1995, p. 98) em sua percepção de que “ao estimularmos a deliberação na sala de aula, estamos fornecendo oportunidades aos membros da classe para internalizarem o processo e a deliberarem individualmente e cooperativamente”. A relação do aprendiz com o conhecimento não acontece, como já mencionado, de forma passiva, visto que o processo de aprendizagem é uma via para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A criatividade, tal como tratada aqui, é o avesso da passividade e está intrinsecamente relacionada ao aspecto motivacional da aprendizagem. O aluno criativo, ao receber as informações, não apenas as compreende ou reproduz, mas as transforma, por meio de um processo, em conhecimento efetivo. Lipman (1995) declara que pensar criativamente envolve a imaginação e a produção de um pensar próprio e original. Logo, o aluno criativo é capaz de duvidar, de questionar, de contradizer, de se engajar no conhecimento, de se aproximar e se apropriar dele. E, sendo assim, desenvolve o aspecto fundamental da criatividade, o de gerar suas próprias ideias para além do que foi visto. O aluno, gozando dessa autonomia, buscará o conhecimento de diferentes maneiras, aguçando ainda mais sua criatividade e produzindo mais e melhor.

Em face do exposto, consideramos que a implementação de um projeto de ensino que explore a leitura e a produção de aldravias contribui potencialmente para que o aluno se desenvolva autonomamente e se torne efetivamente um leitor literário. O pensamento criativo

do aluno vai envolver, e isso é fundamental para o processo de aprendizagem, a pluralidade de ideias, a inovação dos saberes, a independência e a imaginação. Chamamos a atenção para o fato de que é inadequado pensar e estabelecer uma pedagogia que busque generalizar os alunos e prever os resultados, como se fixos fossem. Cada situação de aprendizagem é única, assim como o comportamento dos educandos antes, durante e depois de uma intervenção pedagógica.

## **2.2 O sujeito do século XXI: uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e de humanização**

A ubiquidade das tecnologias e a miríade de possibilidades que elas oferecem mudaram o jeito de viver do ser humano. A sociedade foi impulsionada a se modificar em virtude do desenvolvimento tecnológico, que inseriu o homem numa sociedade cuja comunicação é quase irrestrita, vivendo em uma espécie de rede global. Com a internet e a constante evolução das mídias eletrônicas, temos maior facilidade de acesso à informação, possibilidades de compartilhar e interagir quase ilimitadamente, rompendo as barreiras do tempo e do espaço.

A internet, da forma como a conhecemos hoje, aumenta as formas de interação e abre um leque de opções imensuráveis para aproximar as pessoas. A possibilidade de uma conexão imediata e quase ilimitada com qualquer lugar do mundo, promovendo uma quebra de barreiras geográficas e até idiomáticas, apresenta-se como uma ótima alternativa de aproximação das pessoas, de um compartilhamento antes inimaginável. Grossi *et al* (2014, p. 6) apontam que

em meio a toda essa necessidade de expandir suas habilidades ao máximo, os jovens da GI<sup>8</sup> aproveitam todas as oportunidades que o ritmo de desenvolvimento frenético da tecnologia apresenta. Como exemplo, as redes sociais que trazem uma nova forma de organização da sociedade, que é ao mesmo tempo virtual e atual, dando a possibilidade de se criar vínculos sem limites geográficos e atemporais, enquanto libera o indivíduo para criar seu próprio conteúdo e difundir suas ideias através de seus laços eletrônicos de amizade com uma facilidade e velocidade incríveis (GROSSI *et al*, 2014, p. 6).

Esse sujeito da pós-modernidade (EAGLETON, 1998) está mergulhado na tecnologia e na informação, que chegam quase sempre pela internet sem nenhum tipo de filtro

---

<sup>8</sup> GI = Geração Internet, ou Geração Y, segundo Grossi *et al* (2014) é a geração de indivíduos nascidos a partir da segunda metade da década de 1980. É uma geração marcada pelo uso, principalmente, da internet, com uma dinâmica e agilidade para multitarefas, quebrando, também, barreiras geográficas. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bed6/44b16c516a9ea62f91db13f89d5c21e98a6c.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ou barreiras. As novas ferramentas tecnológicas, como computadores, *smartphones*, tablets, *e-readers*, facilitaram a mercadificação de coisas e preferências, interferindo no modo de viver e ver o mundo. Para Paiva (2016, p. 399), “o sujeito da pós-modernidade é o sujeito inseguro, contraditório e que duvida”. A autora sustenta que esse sujeito é a base dos estudos subjetivos, que não defendem verdades absolutas. Nesse sentido, é um sujeito incompleto, adaptativo e interacionista.

Chouliaraki e Fairclough (1999) discorrem a respeito da fugacidade e do dinamismo das criações humanas. Para os autores, nas sociedades contemporâneas predomina o que é efêmero e descartável, inclusive “valores, estilos de vida, relações estáveis e apego às coisas, edificações, pessoas e os modos aprendidos de fazer e ser” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 77). Essa efemeridade também pode ser vista como mobilidade, de modo que o sujeito perpassa por aqui e ali com muita facilidade, fazendo conexões, adaptações e interações de maneira muito dinâmica. Isso tudo faz parte da construção do conhecimento.

Nossa sociedade apresenta características de globalização, de fluidez, de redes de informação, de capitalismo veloz, de multimodalidade, entre outros aspectos, como aduz Jewitt (2008). Assim, a fluidez e o dinamismo são características que nos cercam em todos os âmbitos de nossa vida. Isso faz com que os sujeitos busquem constantemente uma identidade para si. Dada a interação ilimitada de culturas (MERCER, 2003), a identidade do sujeito passa a ser um conjunto de várias identidades, como afirma Bauman (2007). Ou seja, um mesmo sujeito goza de um conjunto de identidades na formação de sua própria, de uma maneira que não é possível enxergá-lo isoladamente sem vislumbrar toda a estrutura. Considera-se, assim, que a sala de aula, com toda a diversidade advinda dos alunos e professores é um local privilegiado de integração e interação das culturas.

Foi pensando em um educando com essas características que esta pesquisa foi desenvolvida. Acreditamos que tal concepção favorece a implementação de um projeto de leitura com fito no desenvolvimento de um sujeito crítico, criativo, humanizado e proeminente leitor literário.

Tendo a concepção de sujeito da pós-modernidade (EAGLETON, 1998) e de sujeito complexo, como visto, buscamos aqui refletir sobre a humanização do sujeito. Apesar de estar enquadrado na categoria de “ser-humano”, ele não nasce humanizado, condição que vai adquirir depois de perpassar pela aquisição cultural e estabelecer relações sociais e afetivas em diversos níveis (SOUZA *et al*, 2017, p. 2). Tal concepção é abordada na teoria

histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores. Por meio da abordagem conhecida como sociointeracionista, Vygotsky buscou uma nova psicologia que estudasse o funcionamento sociocognitivo humano a partir tanto da identificação dos mecanismos do cérebro responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas, como o contexto social em que acontece o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987).

Influenciado pelos pensamentos de Marx e Engels, Hegel, Darwin, Espinosa e Pierre Janet, Vygotsky passou a observar que

a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não do homem abstrato e universal; b) a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social; c) há três classes de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, são resultantes do surgimento do trabalho - este entendido como ação/movimento de transformação - e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também; e) existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o homem é um ser total (LUCCI, 2006, p. 6).

Sendo assim, não devemos abandonar a concepção de que o homem, corpo e alma, está inserido sócio-historicamente na construção de sua própria identidade e de seu conhecimento, sendo sujeito ativo de seu processo de humanização, por meio das interações que estabelece ao longo de sua vida. É, sobretudo, transformando o mundo à sua volta que o homem também se transforma e se insere na sociedade, com pensamento autônomo e respeitando a opinião dos outros, e tudo isso faz parte do seu processo de humanização.

Partimos disso para buscar enfoque na linguagem porque, para Vygotsky (1996, p. 350), a linha central de evolução da criança está no desenvolvimento da linguagem, tanto para se comunicar como para compreender. Na teoria Vygotskiana (1991), a criança, depois de começar a se comunicar por meio da linguagem, começa a perceber o mundo, para além dos olhos, por meio da fala. Dessa forma, essa criança parte para um processo mais complexo de mediação, quando a fala é parte fundamental de seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1991, p. 25). Ao apropriar-se da linguagem, a criança inclui estímulos que extrapolam o campo da visão e usa as palavras, como classe desses estimuladores, para criar um planejamento e, ainda, para criar um plano de ação para a solução de determinado problema (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Na escola, a criança vai se comunicar, interagir e utilizar a linguagem para controlar o seu próprio comportamento, adquirindo a capacidade de ser tanto sujeito como objeto dele.

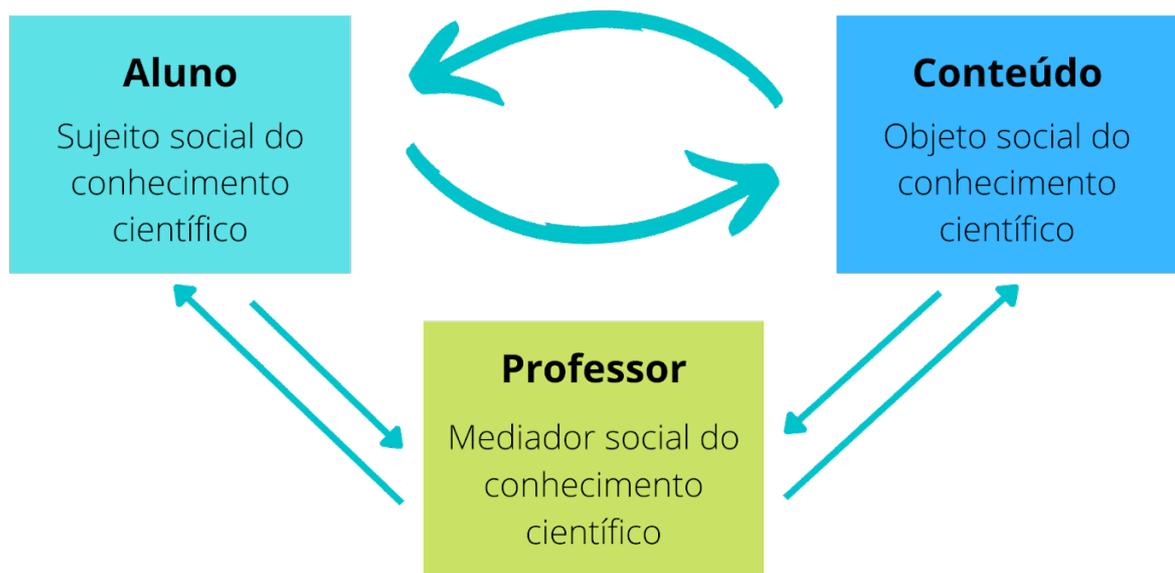
Aqui vale abrir uma relevante discussão sobre a mediação pedagógica. Nas salas de aula, é possível perceber que os alunos lidam de diferentes maneiras com as demandas ofertadas, sendo que ora resolvem sozinhos, sem a ajuda de colegas ou dos professores e ora precisam de algum tipo de auxílio, a explicação do significado de uma palavra, por exemplo. Isso nos remete ao termo mediação, que pode ser evocado da obra de Vygotsky (2007). O termo mediação remete ao elo entre o sujeito e o meio por intermédio de instrumentos materiais e psicológicos, ou ainda a toda intervenção feita a favor do sujeito para a construção de conhecimentos. Estes, uma vez internalizados, provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26).

Na proposta vygotskyana (2007), há duas maneiras de conceber a mediação, como pedagógica, quando realizada por outros, e como semiótica, quando realizada pela linguagem. Apesar dessa divisão, os conceitos são inter-relacionados. Na mediação pedagógica, o professor desafia, problematiza e estimula a autonomia dos alunos, provocando um desequilíbrio epistemológico. Ela, ao mesmo tempo, pode ser considerada como um processo interativo, quando tanto aluno quanto professor aprendem e ensinam simultaneamente, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador pedagógico, quando começa, por meio de determinado conteúdo, a provocar, contradizer, facilitar e orientar seus alunos, que, por sua vez, passam a reconstruí-lo para si, dando novo sentido. Gasparin (2012, p. 110) nos apresenta na Figura 2 um esquema representativo do cenário da mediação pedagógica:

Figura 2 - Processo de mediação

# PROCESSO DE MEDIAÇÃO

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO  
ESQUEMA PROPOSTO POR  
GASPARIN (2012, P. 110).**



Fonte: Gasparin (2012, p. 110).

O professor mediador, na perspectiva vygostskyana (2007), não é aquele que se posta no meio, mas, sim, aquele que se mobiliza, com todos os recursos disponíveis, para que o mediado alcance o nível seguinte (SOUZA, 2014, p. 46). E, sendo assim, as ações do professor em favor da construção do conhecimento pelo aluno, as intervenções durante a aula, são estratégias de mediação da aprendizagem (SOUZA, 2014, p. 46). Feitas essas observações sobre a mediação pedagógica, percebemos que tudo isso corrobora para que acreditemos que intervir com projeto de ensino sobre a leitura e produção de aldravias pode influenciar na formação dos aprendizes enquanto leitores literários.

Portanto, é na escola, local privilegiado de interações, que podem acontecer as negociações com base na linguagem, que são fundamentais para o desenvolvimento do senso de humanização do sujeito. O papel do professor se destaca, nesse sentido, já que é ele quem vai mediar essas interações, por meio de projetos que facilitem o acesso dos alunos a elas. Assim, o corpo docente é capaz de mediar o exercício da criatividade, da criticidade,

favorecendo, ainda, a construção cidadã dos alunos. É esse professor, descentralizado, mediador, que a escola deve ter, a fim de valorizar as aspirações existenciais dos estudantes, proporcionando o encontro deles com o objeto de conhecimento, com os outros e com o meio ambiente.

Ainda influenciados pela teoria vygotskyana, em 1996, os pesquisadores do *The New London Group*, doravante TNLG, avaliaram que o conhecimento humano seria construído dependendo dos contextos social, cultural e material, desenvolvido inicialmente como parte de interações colaborativas. Segundo esses pesquisadores, para falar sobre o sucesso de uma pedagogia, é necessário se basear em como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de aula, refletindo, também, sobre o processo de ensinar e de aprender.

Em suas pesquisas, o TNLG (1996) afirma que a pedagogia é uma integração complexa entre quatro fatores: i. prática situada, com base no mundo dos alunos projetados e projetando experiências; ii. instrução aberta, consiste em os alunos moldarem para si uma metalinguagem explícita do *design*<sup>9</sup>; iii. enquadramento crítico, que relaciona significados com os contextos sociais e propósitos dos *designs*; iv. prática transformada, diz respeito aos estudantes transferirem e recriarem *designs* de significado de um contexto para outro.

Em conformidade com as teorias aqui apresentadas, acreditamos que por meio da linguagem o “ser-humano” possa se humanizar, visto que, a partir dela, vai construir-se culturalmente e estabelecer as relações sociais e afetivas necessárias para tanto. Dando um passo adiante, para expressar o que a pesquisa propõe, precisamos ir além da linguagem para chegar à literatura enquanto meio de humanização do sujeito. Por que a literatura possui um caráter humanizador? Ela possui esse caráter porque o autor, mediante o texto, dialoga com o leitor, que se questiona e reflete. Assim sendo, a literatura tem a capacidade de despertar a sensibilidade e criar conexões com a realidade.

As inúmeras interações proporcionadas pela literatura são peças fundamentais para a humanização do sujeito. A relação intrínseca e indissociável entre homem e literatura também é destacada pelo crítico literário Afrânio Coutinho:

A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana (COUTINHO, 2008, p. 24).

<sup>9</sup> Segundo Pinheiro (2016, p. 526), o termo *design* engloba dois sentidos, um mais restrito, de uma “instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente” e também um mais amplo, de “um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação”. Por ter um significado tão ambivalente, a fim de evitar um reducionismo no processo tradutório, em grande parte das traduções do manifesto, o termo *design* não é traduzido.

O tom poético da definição de literatura usado por Coutinho nos remete, mais uma vez, à essa ligação que ela estabelece com o nosso interior, que tem o poder de tocar-nos no âmago, reforçando o nosso compromisso com o social, uma vez que engloba diversos aspectos da sociedade, dos homens e de suas ações. É por meio da literatura, que fomenta a reflexão e o pensamento crítico, reforçando a nossa formação, que vamos vivenciando, decifrando, aceitando e reconstruindo-nos continuamente. Por isso, a literatura nos permite participar ativamente dos processos de construção dos saberes e de formação cidadã.

Candido (2006) afirma que as obras de arte são sociais por natureza e a literatura é um fenômeno da civilização, visto que depende de laços de vários fatores sociais para se constituir e se caracterizar. Para esse crítico literário, assim como a obra de arte influencia na vida em sociedade, a recíproca é verdadeira, o que faz com que o sujeito se reconheça como atuante no que está lendo. O sujeito, então, desenvolve uma sensação de pertencimento, o que faz com que ele se aproxime da leitura e vice-versa. Em todo caso, Candido adverte que

a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 805).

Logo, em sua função formadora, a literatura não é apenas pacífica, de forma a aceitar o mundo do jeito que é e se limitar a isso. A literatura ajuda a perceber as falhas e necessidades da sociedade, tirando o sujeito de um obscurantismo e comodismo, fazendo-o questionar sua própria existência. O sujeito, portanto, abandona sua inércia para transformar a realidade e a si mesmo. Desse modo, a literatura pode promover uma mudança no conhecimento do sujeito, aproximando-o da sua própria realidade do mundo. Para Lima (2002, p. 155), “o mundo da ficção e o mundo real se coordenam reciprocamente: o mundo se mostra como horizonte da ficção, a ficção, como horizonte do mundo”. O mundo e a ficção, então, se coordenam e fazem parte da humanização do sujeito, criando uma única realidade, mas bebendo em diferentes fontes para criá-la.

É por isso que Candido (1995, p. 182) declara que a literatura é uma necessidade profunda do ser humano que, impreterivelmente, deve ser satisfeita. Para o autor, a literatura dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, organizando o caos que há dentro de nós, por isso é intrinsecamente responsável por humanizar o homem. Além disso, para o autor, a

literatura é um fator de equilíbrio entre o homem e a sociedade. Larrosa (2003, p. 38) acrescenta que toda literatura pode contribuir para transformar a vida das pessoas. A literatura, então, é fundamental para nos organizarmos internamente e nos transformarmos, porque, como visto, é o horizonte do mundo. Assim, mantendo um diálogo constante entre o mundo e a ficção, por meio da literatura, o homem se conscientiza, se comove, se mobiliza e se transforma, tornando-se mais efetivo em questionar e mudar sua própria existência.

Na mesma linha de pensamento, Cosson (2018) acredita no poder humanizador da literatura, uma vez que ela permite ao homem ser mais consciente de si e do mundo, de forma que se torna mais apto a dialogar e intervir em sua própria vida. Sem fugir disso, Candido (1989, p. 117) deslinda que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Podemos dizer que a literatura, então, é peça fundamental na humanização do sujeito, já que modifica constante e eficazmente a sua vida. Como elemento humanizador, a literatura é também um instrumento de reflexão, uma vez que o leitor dialoga com o texto, e tece, por conseguinte, indagações que o fazem refletir e criar conexões sobre o que está lendo e sobre o mundo, despertando a sensibilidade. A literatura propicia uma vivência única e simbólica ao leitor, que se torna apto a agir no contexto de sua vida, adaptando-se e transformando-se.

Em suas considerações, Candido (1989, p. 122) observa que, sob pena de mutilar a personalidade, a literatura, enquanto necessidade, deve ser satisfeita. Para o autor, por dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela organiza, liberta o homem e, portanto, o humaniza. E o humaniza de forma profunda, porque o faz viver (CANDIDO, 1972, p. 85). Segundo o mesmo autor (2011, p. 175), nós “[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. A literatura é a porta para vários mundos que surgem das várias leituras que se fazem dela. Ao acabar um livro, porém, os mundos criados não se esvaem; eles permanecem no ser, marcando-o e fazendo parte de sua vivência e história. Ribeiro *et al* (2019) destacam que

a literatura oportuniza que o sujeito construa sentidos plenos, que ultrapassem os limites da obra e abrangem a leitura do mundo. Por meio dela, novas imagens e pensamentos se entrecruzam, com vistas a formar, informar e deformar o leitor, que é ao mesmo tempo sujeito e alvo de experiências múltiplas e singulares, decorrentes da fruição estética (RIBEIRO *et al*, 2019, p. 163).

Então, como fruição estética entendemos que o ser se regozija na literatura, com fatos intrínsecos e extrínsecos a ela, experiencia novas sensações, sensibilizando-se e

despertando sentimentos, desestabilizando seus conceitos, que são parte do processo de humanização. É por meio das emoções, das reflexões, interações e experimentações proporcionadas por ela, vivenciando momentos de amor, prazer, raiva e indignação, que o leitor se envolve com a obra e, a partir daí, além de conhecer-se, aprimora o saber e amplia suas referências, num processo de intensificação da relação com a obra e com o que o cerca. A literatura, potencializada dessa maneira, passa a ser uma necessidade do ser humano, uma carência para a fuga do lugar comum.

As obras de Candido deixam claro que a literatura atende tanto a uma necessidade quanto a uma liberdade, porque, se por um lado, o homem está condicionado às condições do mundo, por outro a literatura fornece os elementos para a sua desalienação. Segundo T. S. Eliot (1949, p. 100, *apud* COMPAGNON, 2009, p. 48), a literatura é indispensável para a compreensão da condição humana em toda a sua complexidade. E ela é tudo isso porque, como lembra o crítico literário russo Viktor Chklovski (1976), a literatura é capaz de provocar em quem lê a sensação de estranhamento diante da realidade, como se a víssemos pela primeira vez, sob uma outra perspectiva. E, despertando a nossa curiosidade, procuramos decifrar a literatura em toda a sua complexidade, nesse aspecto assemelhando-se à vida, exercitando, por meio da vivência e da experiência, a nossa reflexão. E, por causa disso tudo, é que a literatura se torna indispensável para a vivência humana. No que tange ao processo de humanização, sob esse viés, é aquele que

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 180).

Humanizado, o homem compreende e se faz compreender, valorizando a alteridade e os direitos humanos. O sujeito humanizado, emancipado, reflexivo, inserido na sociedade, é capaz de posicionar-se, de manifestar-se diante de injustiças e desigualdades, compadecendo-se com o sofrimento alheio e imbricando-se sócio-historicamente no mundo. É esse tipo de cidadão humanizado que as escolas deveriam se preocupar em formar. O enfoque deve ser o sujeito em formação. O ato de educar é um ato solidário; por isso, individualizá-lo é negar a própria existência do processo de ensino e de aprendizagem. Sobre isso, Paulo Freire (1989, p. 17) assevera que

temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também. Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (FREIRE, 1989, p. 17).

Sendo assim, não devemos entender o processo de ensino e de aprendizagem como um ato isolado, de forma que um apenas ensina e outro apenas aprende. Sobremaneira, ao pensarmos sobre os sistemas complexos (MORIN, 1999), nós – professores, alunos, escolas – estamos sujeitos, a interferências, horizontais, verticais, de dentro, de fora, dos sistemas, de modo que construímos o nosso saber todos os dias e de diferentes maneiras. O processo de ensino e aprendizagem é a própria vida, com subidas e descidas, escaladas, não funcionando de maneira engessada e linear, mas sendo imprevisível e dinâmico. A literatura, que integra o processo de aprendizagem, e todas as interações que ela fornece, permite-nos uma atitude reflexiva sobre o outro e sobre tudo o que nos cerca, favorecendo e sendo parte importante da nossa humanização.

### **2.3 Leitura, literatura e letramento literário**

Buscamos nesta pesquisa abordar a formação do leitor literário e, por isso, é fundamental refletir sobre o ato de ler. Da mesma maneira, torna-se importante refletir sobre o conceito de literatura. O que é ler, afinal? O que é literatura? Como podemos definir conceitos tão abrangentes? Essa discussão se conecta nesta pesquisa, dada a nossa proposta de investigar as nuances relativas à construção de leitores literários. Ressaltamos a importância da leitura literária, uma vez que ela abre margem para que o sujeito leitor possa explorar, interagir e modificar o seu próprio mundo, construindo sua identidade e se integrando com culturas diversas.

Mas é importante ressaltar, como adverte Freire (1989, p. 9), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para esse educador, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 11-12). Assim, o ato de leitura transcende o texto e expande-se para todo o contexto, o intertexto e a realidade

circundante, o que possibilita ao leitor ampliar seu processo criativo e se posicionar sócio-historicamente.

Ler é, de certo modo, ingressar em um novo universo, que, como tal, expande-se ilimitadamente. O ato de leitura é uma ação transformadora do ser humano e de sua própria natureza, pois amplia os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais do leitor, afetando-o social, política, cultural, cognitiva e linguisticamente. Ler não é, simplesmente, seguir uma linha de palavras, frases e parágrafos; ler é muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos. O texto ganha vida a partir da leitura, com sentidos que o leitor vai construindo. Para Lajolo e Zilberman,

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p. 59).

Metaforicamente, ler é como saltar de um precipício. O leitor lança-se, quase sem medo, na esperança de voar e/ou aterrissar em segurança, mas fica contente mesmo se despedaçando ao chocar-se contra o solo. Dizemos isso porque a leitura pode nos proporcionar uma série de sensações, que mesmo desagradáveis, instigam e fomentam a leitura e reflexão. É se entregando à fruição (Barthes, 1996) que o leitor se conecta com o texto, desconstruindo o que está pré-estabelecido em uma leitura não linear. Barthes (1996) estabelece uma diferença entre a literatura de prazer gratuito e aquela que convida à fruição estética. O texto de fruição “é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz as bases históricas, culturais, psicológicas, de leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1996, p. 21). A leitura, portanto, tira-nos do lugar comum e nos traz uma inquietação estimulante na degustação do texto.

Barthes (2003, pp. 122; 151) destaca que cada leitor tem sua complacência e que busca no texto o que precisa para gozar da leitura. O leitor barthesiano se entrega à fruição. Barthes (1995, p. 189) chega a comparar a relação do leitor com o texto com a relação com um ser amado. Se encontramos, portanto, amor e prazer no texto, encontramos reciprocidade, de forma a envolvermos a imaginação, o corpo e a linguagem na leitura. De toda forma, como todo amor, na turbulência ou na calma, somos convidados a manter a relação com o texto em troca de um bem maior.

Compagnon (2009, p. 29) expõe que “lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. A ideia de Compagnon é que, para quem lê, é mais fácil viver. A leitura ajuda a completar o homem, a torná-lo melhor e mais reflexivo e autônomo, sendo, desse modo, protagonista de sua própria construção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que nos desafia, a leitura nos fornece elementos para confrontar os desafios. Para Larrosa (2003, p. 29), pensar a leitura enquanto formação supõe cancelar a fronteira do que sabemos com o que somos, entre o que passa (e podemos conhecer) e o que nos passa (como algo que tenhamos que atribuir um sentido em relação a nós mesmos).

Ademais, a leitura sempre começa de uma indagação, uma inquietação, um desejo insaciável de respostas, mesmo para perguntas que não tenham sido feitas. A partir da pergunta, surge uma resposta e, a partir desta, outra pergunta (COSSON, 2019). Ora, ler é ativar a imaginação, é desenvolver-se cognitivamente, social e emocionalmente, pois a leitura é algo que dialoga com o eu, com o outro e com o espaço na construção de sentidos. Diz Bloom (2001, p. 188, *apud* COMPAGNON, 2009, p. 49) que “somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo”. A alteridade, pois, também vai ajudar o sujeito a formar-se sócio-culturalmente e ir em direção a uma formação autônoma.

Logo, a leitura faz com que o sujeito evolua cognitivamente, com que ele se construa social e historicamente. A leitura é capaz de enriquecer o ser, acalentando a alma e, do mesmo modo, pode proporcionar uma perturbação constante e insaciável, mas que é procurada. A teoria barthesiana preconiza que a fruição é uma ruptura, é um prazer crítico, visto que, ao aproximar leitor e autor por meio do texto, o primeiro é muito mais do que um confidente (BARTHES, 1996). Bacon (1996, p. 439, *apud* COMPAGNON, 2009, p. 29) afirma que a leitura, de fato, nos torna melhores. Na fruição, o autor abre um vazio, enquanto o leitor preenche um. A leitura, portanto, é o espaço de onde fruímos, de onde alcançamos voos imprevisíveis e epifânicos. A leitura nos provoca uma inquietude, que nos instiga a buscar novas leituras e novas vivências estéticas.

A leitura pode despertar a sensação de pertencimento. É também um diálogo que mexe com as emoções e transcende a razão. Por meio da leitura, o sujeito se integra à sociedade e começa a comungar com ela. Bordoni (1986, p. 166) assevera que o ato de ler pode gratificar quem lê, fazendo com que seja capaz de ver outras vidas e outros mundos. O sujeito leitor desperta em si uma série de sentimentos sem se desligar da consciência de leitura, o que permite um diálogo em condições iguais. Ranke e Magalhães (2011, p. 15)

descrevem o leitor-fruidor como um viajante e inventor, que vai construindo sentidos, por meio da fruição, com suas experiências existenciais, transformando o texto lido em texto vivido. Em sua visão, é a fruição literária que garante essa fuga da tranquilidade e, talvez até por isso, é gozo.

Cosson (2011) também define a leitura como um diálogo, uma conversa com a experiência do outro, quando se pode estabelecer relações com ele. Ribeiro (2021, p. 20) aponta que a leitura do texto é histórica, já que mobiliza uma série de conhecimentos que temos hoje, e semovente, já que se compõe de uma vastidão de elementos, desde as habilidades cognitivas de quem está lendo até as suas escolhas de consumo. A leitura é, ainda, segundo Cosson (2018, p. 17), vivenciar a experiência do outro, permitindo-nos saber da vida. Para esse autor (2011), ler é um processo que envolve quatro elementos: o texto, o autor, o leitor e o contexto em uma relação de diálogo com três objetos: o texto, o contexto e o intertexto. Ler, portanto, é um ato complexo e multifacetado. O texto é o local onde acontece o encontro do leitor e do autor; é também onde se estabelece o diálogo, sendo tanto “material físico quanto a teia de sentidos” (COSSON, 2011, p. 4). O contexto é o que possibilita o diálogo, por meio do qual se definem coordenadas para que o leitor se movimente na reconstrução do texto. O intertexto, enfim, é a transposição da experiência de leitura para outros textos. Sempre que lemos, lemos todos os objetos, dando maior ou menor atenção a cada um deles.

Diante do exposto, é a integração dos elementos, em diálogo com os objetos, de maneira complexa e multifacetada, que faz surgir os diferentes modos de leitura literária. Ribeiro *et al* (2019, p. 162) ponderam que “o significado gerado a partir do encontro dos sujeitos – escritor e leitor – será sempre polissêmico e mutável”. Isso porque é o leitor quem vai, a partir de suas experiências, construir, na relação com o texto, a significação. Apesar de parecer uma relação solitária, a leitura envolve outros aspectos que vão impactar diretamente na construção do significado, como o mundo que rodeia o leitor, as circunstâncias da leitura, o tempo, espaço e momento no qual se lê. Hoje, vale o adendo, as tecnologias ajudaram a mudar as formas de ler, tornando o ato ainda mais interativo. Ribeiro (2021, p. 38) observa que para formar o leitor contemporâneo, inserido na multimodalidade e com tantas ferramentas, é fundamental conhecer a composição dos textos. Assim, o leitor vai estreitar sua relação com o que é lido.

Larrosa (2003, p. 25-26) destaca que devemos pensar a leitura como algo que nos forma, “de-forma” ou “trans-forma”; como algo que faz parte da nossa constituição e que nos

faz questionar o que somos. Na relação que o leitor estabelece com o texto e com o autor, ele relaciona o lido com sua própria vida e alça voo para novas percepções e construções de significado, proporcionando novas transformações do meio e de si mesmo. A relação estabelecida no ato da leitura é única e singular, não linear e envolve processos mentais complexos por parte do sujeito leitor. Desse modo, somos convidados rotineiramente a nos transformar por meio da leitura.

Nessa perspectiva, a literatura é ponto fundamental para a humanização do sujeito. Portanto, cabe aqui defini-la de alguma forma, não a fim de limitá-la, mas de delimitá-la com algo mais inteligível. O que seria, então, a literatura? Candido (1995, p. 174) esclarece o que ele denomina de literatura,

da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

Além disso, compreendemos a literatura como uma manifestação artística que nos permite, por meio da linguagem, conhecer o homem, o mundo e a própria vida. Ela “deleita e instrui” (COMPAGNON, 2009, p. 30). O diálogo com a literatura nos enriquece, nos torna mais inteligentes (*ibid*, p. 39). Ela, a literatura, “pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (*ibid*, p. 42). Do mesmo modo, ela nos ajuda a desenvolver nossa personalidade, em nossa “educação sentimental” (*ibid*, p. 46). Todorov (2009, p. 76) assevera que

a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

No que diz respeito a literatura, Proust (2002, p. 683, *apud* COMPAGNON, 2009, p. 20-21) afirma que “a vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida, é a literatura”. A literatura nos liberta de um obscurantismo, de uma alienação, de uma opressão (COMPAGNON, 2009, p. 34). Do mesmo

modo, ela nos aproxima uns dos outros e “corrige os defeitos da linguagem” (COMPAGNON, 2009, p. 37). Ela “fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular - poética ou literária” (*ibid*, p. 37). A literatura nos abre a sentir e, sendo assim, nunca mais nos fechamos num universo de nós mesmos. Barthes (2003, p. 172) argumenta que a literatura “não permite andar, mas permite respirar”. Compagnon (2009, p. 50), por sua vez, afirma que ela “desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia”. Apelando para esses aspectos, a literatura nos toca interiormente, fortalecendo a reflexão e a emotividade, de forma a não nos deixar enrijecer com tudo de ruim que nos cerca.

Mas a literatura ainda vai além, ela quebra barreiras do tempo e do espaço, levando o homem para “além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36). Há sempre ganho para aquele que lê, porque, conforme Aguiar e Martha (2006),

o contato com a literatura resulta sempre num ganho para o leitor. Tanto faz se ela confirma expectativas ou abala convicções. Fica invariavelmente um saldo de conhecimento acerca de si e do mundo, uma perspectiva inusitada ou uma forma diferente de ele se autoconhecer e de interagir com a realidade (AGUIAR; MARTHA, 2006, p. 210).

Assim, esta pesquisa enfoca a literatura enquanto elemento transformador do sujeito, a fim de que ele possa gozar da fruição da leitura e do prazer por ela proporcionado como parte de sua formação e transformação. Ora, se as benéficas da literatura são inquestionáveis e incontestáveis, tanto pelo lado do prazer (BORDONI, 1986) quanto pelo lado da fruição (BARTHES, 1973), é imprescindível que ela seja estimulada e explorada, com a devida mediação do professor, no âmbito escolar, de modo a oferecer ao educando melhores condições de letramento.

A palavra letramento, que veio traduzida do inglês *literacy*, significa a condição de ser letrado (SOARES, 2002, p. 35). Segundo Soares (2009, p. 33), a palavra letramento foi usada pela primeira vez por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mais tarde, em 1995, apareceram nos títulos de livros de Ângela Kleiman e Leda Tfouni, “Os significados do letramento” e “Alfabetização e Letramento”, respectivamente. Soares (2009) define letramento como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Para essa pesquisadora, a pessoa letrada é aquela que

participa de eventos de letramento, concebidos como eventos em que a escrita é parte integrante da interação e do processo de interpretação dessa interação entre as pessoas.

Alguns autores, como é o caso de Soares (2003), apresentam a distinção entre alfabetização e letramento. Para essa autora (2003, p. 6), a diferença fundamental

está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*) (SOARES, 2003, p. 6).

Outra distinção foi feita por Tfouni (2002, p. 20), que observa que a alfabetização se preocuparia com a aprendizagem da escrita, enquanto o letramento se ocuparia de aspectos sócio-históricos de aquisição da escrita por uma sociedade. A pessoa letrada seria, pois, aquela que sabe ler e escrever, respondendo oportunamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Letramento, então, para a autora, tem por objetivo investigar, sócio-historicamente, a aquisição da escrita, a partir do aspecto social, e não no individual, tanto no alfabetizado quanto no não alfabetizado (TFOUNI, 2010).

Sob outra perspectiva, Kleiman (2008, p. 18) compreende as práticas de letramento como um conjunto de ações que transcende os limites da escola. Para essa pesquisadora, letramento é o conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita, como símbolo e tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Nesse sentido, o letramento é um fenômeno social que extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas instituições de ensino, não se confundindo, portanto, com o termo alfabetização.

Por outro ângulo, na definição de Seliar-Cabral (2003), letramento é o uso de sistemas para permitir a produção e compreensão de textos escritos codificados verbalmente e dependentes da língua oral. Dessa maneira, letrada seria a pessoa que não só compreende, mas seria capaz de se comunicar por meio da escrita. Outros pesquisadores, como Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2002), defendem que os conceitos de alfabetização e letramento devam ser um só. Um conceito não deve sobrepujar um ou outro; ao contrário, eles devem estar unidos, um compreendendo o outro.

Como visto, é difícil encontrar uma definição homogênea e pacífica para letramento, por se tratar de um termo amplo, relativamente novo, e, ao mesmo tempo, complexo. Em todo caso, percebe-se uma valorização do conceito quando se fala do uso da escrita nos contextos sócio-históricos. Soares (2002, p. 145) vai um pouco mais além e utiliza o termo letramentos, assim no plural, por considerar que

diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p. 156).

Por isso, a sociedade moderna, com suas várias tecnologias para ler e escrever, exige constantemente a ampliação do conceito para um plural, a fim de ser possível contemplar todas as várias e novas práticas de leitura e escrita na cibercultura.

Segundo Dionísio (2005), a pessoa letrada é capaz de produzir e de interpretar mensagens por meio das múltiplas fontes de linguagem. Essas variadas fontes seriam denominadas de multiletramento. Isso nos permite caracterizar as atividades de letramento como ações interativas e presentes na atenuação das relações de poder. Rojo e Moura (2012) observam que os textos extrapolam o seu aspecto puramente linguístico e se revestem de um aspecto híbrido, que mescla linguagens, modos, mídias e culturas. Para Frigeri (2016, p. 9),

o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa - mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Os objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados (FRIGERI, 2016, p. 9).

Já para Cosson (2019, p. 35), o conceito de multiletramento deve ser compreendido como “um processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece”. Tal compreensão aponta para dois tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a cultural e a semiótica. Os estudos semióticos dos textos envolvem diferentes formas de produção, circulação e consumo, o que faz com que o conceito de letramentos se expanda para multiletramentos.

Esse termo ganha expressão no manifesto publicado pelo TNLG, em 1996, que defendeu uma proposta pedagógica a ser aplicada, experimentada e validada por professores, como forma de qualificar as práticas docentes na escola. A pedagogia dos multiletramentos seria um recurso didático acessível aos professores para complementar as práticas em sala de aula. Isso se fez necessário pelo enfoque na multimodalidade, com representações e potenciais dos materiais de ensino, quando professores e alunos os ativam por meio das interações em sala de aula (JEWITT, 2008).

Dessa forma, o TNLG (1996) considera que os discentes, envolvidos no processo de aprendizagem, devem analisar criticamente, debater e experimentar considerando as questões de diferenças culturais, as diversidades global, local e sociais, mudanças na vida pública e econômica, nas tecnologias, novos contextos no ambiente de trabalho com novos modelos de produção de sentido. Dada a multiplicidade social e de semioses, a palavra multiletramentos retrata uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (TNLG, 1996, p. 63). A pedagogia dos multiletramentos tem por objetivo engajar os participantes de forma horizontal, professores e alunos são participantes na mudança social e podem produzir e transformar significados dentro de sua comunidade.

Ademais, a pedagogia dos multiletramentos (TNLG, 1996) busca, entre outros aspectos, aproveitar o espaço público da escola, local privilegiado de interações, onde cada ambiente de aprendizagem reconfigura as relações do local e do geral, para englobar os conhecimentos e culturas sem excluir as subjetividades. Dessa forma, considerando que os significados são construídos em um processo dinâmico e em constante tensão. Segundo Rojo e Moura (2012), uma sociedade hiper multimodal e em constante transformação requer novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos multiletramentos. Para as autoras, os multiletramentos são interativos e os processos de produção textual extrapolam o linguístico, integrando imagem, som e movimento. As produções textuais são colaborativas, quando mais de um sujeito faz parte da produção e da retextualização.

Portanto, analisadas as diversidades que o mundo nos expõe, de culturas e semioses e tendo em vista o foco desta pesquisa, interessa-nos, aqui, abordar o conceito de letramento literário, que tem em Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2019) grandes defensores. Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Por se tratar de um processo, ainda segundo Cosson (2019), não se encerra em algo delimitado ou específico, mas é dinâmico. O autor acrescenta que o letramento,

por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras - o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar (COSSON, 2019, p. 25).

Por conseguinte, o letramento exige, assim, que o leitor se posicione diante de uma obra literária, passando a questionar e identificar os protocolos de leitura e, além disso, corrobora ou refunda, produza e alastre sentidos. Para Ribeiro e Souza (2018), é importante que professores tenham práticas efetivas de letramento com seus alunos para contribuir com a sua formação literária. Isso se dá, também, porque as práticas de letramento literário são compartilhamentos, assim como a própria leitura o é. Se na escola a obra literária perde seu espaço, perde-se também seu sentido de construtora do conhecimento. Quando a escola falha em nos formar enquanto leitores, ela falha em todo o resto, haja vista que não se constrói conhecimento sem leitura. O leitor literário, porquanto, alimenta a literatura com sentimentos, pela interação com a obra, a fim de expandir sua compreensão de mundo. O que o leitor literário faz é dialogar com a obra, apropriando-se dela e a transformando em uma ferramenta poderosa que ajuda a “construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2019, p. 33).

Um dos maiores desafios da sociedade, então, quando falamos de literatura, é justamente a formação dos leitores literários. Para Paulino (2004),

a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto [...] e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Para a formação de leitores literários é importante que o professor seja também bom leitor, porque isso facilitará a mediação da leitura, tanto de obras relacionadas ao repertório cultural dos alunos, quanto outras que transcendem seu universo. Porém, as condições de letramento literário não se esgotam na escola. O leitor também se encontra com a literatura em ambientes não educacionais, de forma que vários contextos corroboram a sua formação. Ou seja, mesmo fora da escola, o leitor encontra uma série de apoiadores em seu processo de constituição literária. Em alguns casos, em uma família de leitores, por exemplo, o aluno pode se encontrar com os livros em sua própria casa. Em outro exemplo, amigos e colegas podem fazer parte de círculos de leitura, oferecendo ao estudante uma participação efetiva em sua formação. Nos tempos atuais, ainda vale destacar, o estudante está intimamente ligado à tecnologia digital e pode se encontrar com a literatura o tempo todo, por meio dos *smartphones*, *e-readers*, *tablets*, *laptops*. As redes sociais e a velocidade de compartilhamento

de arquivos também oferecem ao estudante uma vasta gama de apoiadores para a sua formação como leitor literário. É claro que isso merece e deve ser explorado pela escola e pelo professor.

Cosson (2019, p. 50) chama a atenção para a atuação ativa do leitor diante da obra lida e afirma que “o leitor pode até se entregar sem reflexão aos artifícios textuais que criam mundos coesos no texto literário, mas em algum momento de sua leitura, ainda que apenas no fim, terá de reconhecer que se trata de uma construção da qual participou ativamente”. Esse é o leitor literário que reage criticamente àquilo que lê e sabe que é peça fundamental na construção dos significados; que entende que o autor dá as coordenadas, mas é a experiência da leitura, em determinado tempo e espaço, é que faz surgir a obra literária.

Assim como o ambiente interfere na formação do leitor literário, o leitor competente interage com o meio, desenvolve sua capacidade de compreender melhor o mundo e fazer uma interpretação crítica dele. Depois do que foi mencionado, podemos perceber que o leitor literário é formado por múltiplas vozes, da mídia, da escola, dos professores, e por várias interações, com o objeto de estudo, com os outros e com o ecossistema. Hoje, as ideias surgem e são transmitidas rapidamente, interações rápidas e com grande significação, ou seja, a partir de uma multiplicidade de interações simples, podem ser extremamente atrativas para os estudantes. Nesse sentido, as aldravias, que constituem aporte do projeto de ensino a ser analisado nesta pesquisa, podem favorecer várias interações, porque são textos pequenos e ricos de significados, o que pode ser muito importante para o sucesso na formação do leitor literário.

Diante dessa acepção, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento de um projeto, pois ele é a figura que deve mediar o encontro do aluno com a escola, com a poesia, com o poema e com o conhecimento. Também é o professor quem deve incentivar a produção dos estudantes, potencializando o aprendizado e fazendo com que eles possam acreditar em suas capacidades. Deaquino (2007, p. 20) deixa claro que “o educador deve demonstrar que acredita na capacidade dos alunos em aprender.” A figura de um professor detentor do conhecimento, colocado acima numa espécie de hierarquia escolar do saber deve ser abandonada, se ainda não o foi. Na contemporaneidade, o professor, assim como a escola, a comunidade escolar, os grupos sociais, é parte constitutiva do processo de aprendizagem do aluno. Longe de ser uma chegada, os saberes, os conhecimentos são caminhos a serem percorridos e que não podem ser pré-determinados pelos docentes, pois, como vimos na teoria de Edgar Morin (1999), são caóticos, complexos, não lineares, instáveis e imprevisíveis. O

papel do professor deve ser o de oferecer caminhos para que os alunos descubram sozinhos a voz que vão ouvir, para, assim, poderem exercer papel ativo em suas próprias formações e, ainda, poderem se portar criticamente diante do texto lido. Larrosa (2003, p. 44) é veemente ao afirmar que

se o professor se limita a mostrar o código, está convertendo o texto em algo a ser analisado e não em uma voz a ser ouvida. Se o professor tenta antecipar o sentido essencial do texto, está também anulando de forma autoritária e dogmática a possibilidade de escuta. E, para isso, é indiferente se o revela aos alunos ou se pretende conduzi-los para que o descubram por si mesmos<sup>10</sup> (LARROSA, 2003, p. 44).

O professor, portanto, deve dirimir o caráter puramente analítico do texto e fazer com que a leitura possa ser feita, refeita e interpretada conforme os seus múltiplos significados. Aproveitando, então, essa multiplicidade para fomentar ainda mais o diálogo e as interações, que vão corroborar a construção social do aluno e, por consequência, a formação do leitor literário.

## 2.4 As aldravias

A escolha das aldravias como objeto de experimentação estética se justificou por serem uma forma poética nova, de pouco mais de dez anos, e atrativa, por suas características de brevidade e insigne semântica. Para embasar o estudo, buscamos o arcabouço teórico no trabalho de mestrado intitulado Aldravismo: movimento mineiro do século XXI, de uma das criadoras da aldravia: Leal (2013). Essa pesquisa foi lançada em forma de livro no ano de 2014.

O Aldravismo é um movimento que já completou vinte anos que nasceu em Mariana, cidade do interior mineiro que foi berço dos Inconfidentes e de poetas como Alphonsus de Guimarães e Cláudio Manoel da Costa. Os poetas que participaram do movimento aldravista tiveram como proposta vivenciar uma forma poética de experimentação estética e de significação que privilegiasse uma produção que pudesse ser complementada pelo leitor (LEAL, 2013, p. 8). Os fundadores do movimento, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon Leal e J. S. Ferreira se conheceram anos antes de o movimento ter seu início e apareceram

---

<sup>10</sup> Tradução minha de: ‘Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay de escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los alumnos o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos’ (LARROSA, 2003, p. 44).

juntos em uma publicação do jornal PoeZine (1994). O jornal PoeZine foi coordenado por Miguel Pacífico Filho e Lázaro Francisco da Silva e teve seis edições de um fanzine<sup>11</sup> fotocopiado (LEAL, 2013, p. 8). Gabriel Bicalho encabeçou o grupo e idealizou, nos anos 2000, a publicação do Jornal Aldrava Cultural, que concretizou a história do movimento aldravista. Em outubro de 2000, o movimento aldravista deu outro importante passo com a Associação Aldrava Letras e Artes (que mantém o Jornal Aldrava Cultural e a Editora Aldrava Letras e Artes).

Ademais, o movimento aldravista buscava, em seu processo de significação, desapegar-se das imposições que poderiam ser feitas pelo autor e assimilar, concomitantemente, os anseios do leitor. O movimento aldravista sempre buscou valorizar a significação construída pelo leitor, dando enfoque ao que somente ele pôde ver na leitura, que traz, geralmente, fatos do dia a dia. A ideia de que o Aldravismo é a literatura do sujeito foi produzida por Lázaro Francisco da Silva, numa reunião de revisão para a publicação do livro *Aldravismo: a literatura do sujeito*, em 2002.

Como mencionado, foram os poetas que integravam o movimento aldravista, J. B. Donadon-Leal, Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho e J. S. Ferreira que criaram a aldravia, uma nova forma poética. A aldravia foi lançada em dezembro de 2010, no Jornal Aldrava Cultural, número 88. Em 30 de abril de 2011, “embora no colofão apareça o registro da data de 01 de maio de 2011, surgiu o livro *Germinais – Aldravias {nova forma, nova poesia}*, primeiro livro de aldravias registrado no ISBN” (LEAL, 2012, p. 65). Recentemente, foi sancionada em Mariana-MG a Lei Municipal 3497/2021, que criou o Dia da Aldravia e a Semana da Arte Aldravista. O dia da aldravia é celebrado no dia 17 de setembro, dia escolhido por ser o aniversário de Andreia Donadon Leal. Já a Semana da Arte Aldravista, que tem o objetivo de difundir a aldravia como prática literária contemporânea, será comemorada na terceira semana do mês de setembro de cada ano<sup>12</sup>. Na Figura 3 a seguir podemos ver o brasão da aldravia:

---

<sup>11</sup> Redução da expressão *fanatic magazine*, que é uma revista feita por fãs.

<sup>12</sup> Mais informações podem ser encontradas no site Jornal Voz Ativa, no endereço eletrônico: <https://jornalvozativa.com/cultura/prefeitura-mariana-lei-institui-dia-da-aldravia/#:~:text=A%20Aldravia%20%C3%A9%20uma%20forma,Ensino%20e%20abertas%20ao%20p%C3%BAblico>. Acesso em: 02 jan. 2022.

Figura 3 - Brasão da aldravia



Fonte: LEAL (2022).

A aldravia, segundo Donadon-Leal (2010, s/n) é um “poema composto de seis versos univocabulares, com sintaxe paratática (por coordenação), livre de amarras que venham a implicar na limitação de interpretações”. Segundo Leal, Bicalho, Donadon-Leal e Ferreira (2010), no texto ABC das aldravias, criado em outubro de 2010, as aldravias são poemas de seis vocábulos; cada um deles constitui um verso, sendo que o conjunto forma uma única estrofe, que não necessita de rima ou métrica. Devem ser escritas usando letras minúsculas, a não ser em caso de nomes próprios, onde o poeta pode optar por usar ou não maiúsculas. Caso esses nomes sejam duplos (Santos Dumont, por exemplo), ou em formas nominais ligadas por hífen (beija-flor, por exemplo), para efeito da construção da aldravia, eles são considerados apenas um vocábulo. Preferencialmente, as aldravias devem ser escritas sem qualquer tipo de pontuação, considerando que as palavras-verso devem indicar a entonação ou pausa, mas, a critério do artista, podem ser usados sinais de exclamação,

interrogação e reticências. Para os autores (2010, p. 1), “a pontuação limita possíveis interpretações relativas a livres escolhas do leitor em deslizar pausas para criar novos sentidos”. Os escritores ainda deixam claro que a sugestão é melhor do que escrever todo o conteúdo, uma vez que a “incompletude é provocação aldrávica” (LEAL *et al*, 2010, p. 1). As aldravias ainda devem privilegiar a metonímia ao invés da metáfora

Além disso, as aldravias são poemas que, por suas características estéticas, valorizam a comunicação cada vez mais instantânea e intensa nos dias atuais. As aldravias têm sido encontradas com facilidade nas redes sociais, isso facilita o contato do público e as interações que delas podem surgir. Segundo Leal (2013, p. 20), pela característica de brevidade, as aldravias podem desvincular-se das fórmulas complexas da poesia tradicional, que trabalha, por exemplo, com muitas figuras de linguagem e inversões sintáticas.

No início do movimento aldravista, os poetas buscavam uma diferenciação do cânone literário e, assim, assimilavam em suas produções conteúdos do cotidiano, apelando para a sensibilidade, a velocidade de comunicação dos tempos modernos e uma linguagem visualmente urbana e de experimentação (LEAL, 2013, p. 22). Esse rompimento com o tradicional fez das aldravias uma literatura representativa de uma nova experimentação estética (LEAL, 2013, p. 22). A aldravia é um texto literário que busca distinguir-se dos demais textos pragmáticos da vida social, pois apresenta uma realidade possível, não sendo, no entanto, efetivamente a linguagem da realidade (*ibid*, p. 25).

Vale ressaltar que, segundo um dos criadores e construtores da base filosófica e semiótica das aldravias, J. B. Donadon-Leal (2001), elas buscam libertar criadores e leitores de normas engessadas, dando liberdade a ambos de alcançar algo ainda maior do que a produção literária. Diferentemente de poemas mais tradicionais, as aldravias rompem com determinadas normas e apresentam versos livres, sem métricas ou rimas, atentando-se mais aos anseios dos sujeitos, criadores e leitores.

Os aldravistas enxergam que, de um lado da obra produzida, há o autor; e, do outro, o leitor, e por meio da leitura dessa produção é que a obra ganha vida. Eles deixam transparecer que, apesar das propostas e intenções do produtor do poema, é somente por meio da leitura que esse poema vai deixar de ser uma obra morta, que se esgota em si. Reforçam, desse modo, a extrema importância do leitor no processo de interação.

Em suas bases teóricas, os poetas aldravistas buscaram argumentar sobre a literariedade das aldravias, sendo que

a opção dos poetas aldravistas ao apontar um rumo à sua produção literária é a de que a “literariedade” acha-se ancorada no discurso e não no texto. As formas poéticas são textos abertos dentro das quais os discursos, em sua heterogeneidade, podem encontrar abrigo. A condição traçada pelos aldravistas é a da expressão livre para todo discurso que se acha preso a uma fundação institucional, do científico, que é de persuasão; ao burocrático, que é de manipulação, passando pelo religioso, que é de sedução, segundo a classificação discursiva da semiótica greimasiana. Os discursos institucionais tornam-se, na Literatura, apenas referenciais (LEAL, 2013, p. 25-26).

Com enfoque no discurso, a aldravia se manifesta por meio da liberdade e desloca os processos de significação para uma aproximação com os leitores. Os aldravistas percebem o sujeito como condutor do próprio destino, mesmo deixando transparecer a multiplicidade de vozes com que teve ou tem algum vínculo (LEAL, 2013, p. 18). Ainda discutindo sobre a literariedade das aldravias, Leal (2013, p. 28) acrescenta que

o Aldravismo toma a providência de negar a intertextualidade como foco, uma vez que texto é apenas envelope e compõe apenas a superfície de uma massa energizada, que é o conjunto de discursos composicionais dos textos. O intertexto é constitutivo, faz parte de toda produção textual, uma vez que à maneira de qualquer produção linguística, o texto se faz na retomada de trechos de textos anteriores, seja na sua refutação ou na sua reiteração (LEAL, 2013, p. 28).

À vista disso, quando falamos de intertexto, pensamos que, ao lermos um determinado texto, estamos, também, a partir de nosso repertório e conhecimento de mundo, lendo outros textos com os quais já tivemos contato. Quando lemos, estabelecemos relações e colocamos em diálogo o texto que temos diante de nós e os demais textos que, de alguma forma, já incorporamos. Barthes (1974) empreende que o texto redistribui a língua. Para o autor, a reconstrução textual acontece com a permuta de textos, fragmentos de textos, que podem existir ao redor do texto considerado e dentro dele mesmo. Barthes (1974 *apud* KOCH, 1997, p. 46) afirma ainda que “todo texto é um intertexto; outros textos, em diferentes níveis, estão presentes nele, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Esse cruzamento de vozes que percebemos ou que estão levemente transparentes no texto é um processo que perpassa o que está escrito. O entrelaçamento dos textos e das obras durante a leitura formam elos de uma corrente infundável. Para Cury (2014, p. 1), o texto é “um recorte no largo campo da produção dos bens da cultura, produções continuamente postas em relação pelo homem no seu processo de produzir significação”.

Assim, os textos dialogam entre si, sendo citados direta ou indiretamente, deixando pistas para que o leitor relembre os outros textos que conhece. O termo intertextualidade foi cunhado por Kristeva, que o divulgou na revista *Tel Quel* (Poética nº 27,

1969, p. 45-53): “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de outro texto. [...] a palavra literária não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais” (KRISTEVA, 1969, p. 68). Para a autora, a linguagem poética é lida, pelo menos, como dupla. A intertextualidade revela vozes e falas que habitam todo texto. Ela, como foco, foi rechaçada pelo Aldravismo porque as aldravias não se propõem a retomar trechos de textos anteriores, uma vez que as aldravias vão focar no discurso e não no texto, embora o Aldravismo admita que o intertexto é parte de toda produção textual. Além do mais, ao tirar o foco da intertextualidade, o movimento aldravista considera a impossibilidade das aldravias fazerem a retomada e as citações, porque não enfoca no texto, em si, mas no discurso e na construção de sentido por parte do leitor. Portanto, o leitor, a partir de seu conhecimento de mundo e de outros textos, é que vai trabalhar a intertextualidade, baseando-se no discurso percebido, extrapolando, até mesmo, e muitas vezes, a intencionalidade do autor da aldravia. Apesar do que afirmamos aqui sobre esse desfoque das aldravias da intertextualidade, não podemos deixar de destacar que elas, enquanto produção textual, embora, lembremos, procurem abandonar esse foco no intertexto, é carregada de intertextualidade, já que vai, inevitavelmente, dialogar, por meio de sua produção e leitura, com outras produções textuais.

Desse modo, observamos que o Aldravismo tenta tornar o discurso o seu foco, sendo ele carregado de uma multiplicidade de vozes que não são textuais, mas, sim, discursivas. Essas vozes, que são heterogêneas, surgem em qualquer enunciação humana e vão tomando forma por meio da linguagem nas estruturas do texto. O texto, portanto, é um objeto heterogêneo que revela as relações de seu interior com o exterior, onde estão presentes os outros textos, que lhe dão origem, que o condicionam, estabelecem diálogo e alusões, ou mesmo se opõem. Bakhtin (1981) roga que a palavra é o produto da relação entre falante e ouvinte, emissor e receptor. A partir disso, Bakhtin revela que cada palavra expressa o “um” em relação ao outro e a forma verbal de cada um acontece a partir do ponto de vista da esfera de atividade humana à qual pertence. Nesse sentido, compreendemos que todo discurso é polifônico por sua própria natureza.

Maingueneau (2000, p. 109) define a polifonia, essa multiplicidade de vozes que encontramos nos textos, como várias ‘vozes’ que se exprimem sem que nenhuma seja dominante. Na polifonia há a presença de vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, tipos e pontos de vista diversos, com os quais o locutor se identifica ou não. Logo, todo texto traz uma multiplicidade de vozes de enunciadores diferentes, que

podem ou não concordar, caracterizando o fenômeno da linguagem humana como polifônico. O texto produzido, no aspecto da comunicação, alcançará sua finalidade a partir da interação e cooperação entre os sujeitos, tanto daquele que produz, quanto daquele que lê. Desse modo, as aldravias vão se constituindo, abrindo espaço para a polifonia e a interdiscursividade.

Aliás, é importante discutir a interdiscursividade na trajetória das aldravias e, para fazermos isso, podemos nos embasar na teoria bakhtiniana do dialogismo. Isso porque, embora Bakhtin não tenha feito menção ao termo interdiscursividade, propriamente dito, podemos pressupor uma concepção desse termo em sua teoria dialógica. O conceito bakhtiniano de dialogismo consiste em dizer que os discursos pressupõem o ‘diálogo’ entre sujeitos discursivos, além de um acolhimento de uma vasta diversidade de outras manifestações discursivas. Bakhtin afirma que o dialogismo é o modo de funcionamento real da língua e

orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Segundo Fiorin (1999, p. 29), o discurso “do outro perpassa, atravessa e condiciona o discurso do eu”. Na concepção bakhtiniana, os discursos se relacionam com outros já existentes e com outros que existirão, inexistindo, portanto, um discurso primogênito. Fiorin (2006) afirma que o dialogismo é sempre entre discursos: o do locutor e o do interlocutor. Esse mesmo autor (1999, p. 32) declara que “a interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”. Na mesma linha de raciocínio caminha Orlandi (1992, p. 89) quando afirma que “o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”. A autora afirma também que,

pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (ORLANDI, 1992, p. 89-90).

Diante disso, verifica-se que o interdiscurso funciona como memória, como “já-dito”, e, logo, pressupõe uma relação intrínseca com a história e com o social. Orlandi

(2003, p. 33-34) aponta que interdiscurso é tudo que já foi dito antes e foi esquecido, mas que determina o que dizemos. Para a autora (2003, p. 33-34), no interdiscurso é preciso que o que já foi dito por determinado sujeito, em dado momento histórico e social, se apague da memória para que, ao se tornar ‘anônimo’, faça sentido em ‘minhas’ palavras. Nota-se com base no que foi visto até aqui, que não há um discurso puramente original, mas os discursos, históricos e sociais, como são, estão sempre admitindo relações uns com os outros, com os existentes e com os que existirão. Daí, não existe um discurso homogêneo, estático, fechado em si mesmo. Então, nas interações sociais há uma rede interdiscursiva, que abarca incontáveis fios dialógicos, que, por suas vezes, estão impregnados de valores, crenças e carregados de sentidos.

Portanto, enquanto o discurso é definido como efeito de sentido entre interlocutores, o texto vai se caracterizar como o local onde é possível apreender as construções ideológicas presentes em um discurso, que, nessa toada, está carregado de outros discursos. Aí é que as aldravias buscam inspiração, já que a noção de interdiscursividade admite esse atravessamento de discursos, do locutor e do interlocutor, fazendo com que o leitor possa apreender das aldravias um sentido novo e singular. A preferência dos poetas aldravistas pelo interdiscurso em detrimento do intertexto, vem da noção de que o texto é, nas aldravias, uma externalização do discurso. E é o discurso contido nas aldravias que irá evocar a presença do interlocutor para que construa e ressignifique a capa, que é o texto, a materialização da aldravia.

O Aldravismo tem o texto, propriamente dito, como a superfície do discurso, ou a materialização desse discurso. Para os aldravistas, a literariedade “está na forma de apreensão dos discursos, na discursivização do mundo pela sedução, em que o simulacro, ou a mimese, é assumido pelo sujeito de sua produção em um dos gêneros textuais próprios para ‘envelopar’ a literatura” (LEAL, 2013, p. 28-29). E quando utiliza “envelopar”, Leal (2013, p. 29) está fazendo, justamente, a associação de materialização do discurso.

Para os aldravistas, as aldravias apelam para um discurso de sedução, e não para a persuasão, porque, desse modo, evidenciam a busca pela vinculação com a crença ou simulacro, dispensando a necessidade de apresentar evidências ou comprovações. O discurso de persuasão é um meio pelo qual se tenta convencer os leitores sobre determinado ponto de vista e, para tal, requer comprovação e/ou apresentação de evidências. Isso faz com que os aldravistas prefiram os discursos de sedução. Afinal, as aldravias têm embasamento na liberdade, evitando essa talinga que é a indispensabilidade de algum processo. No discurso de

sedução é que os aldravistas encontram o relento para usarem o apelo para a crença e/ou simulacro, fazendo com que o convencimento do leitor parta de sua própria leitura e da construção da significação, não de uma intencionalidade do autor.

Nas aldravias, a literariedade vai se estabelecer com base em elementos discursivos e não tão somente no texto. O poema inaugural do Aldravismo, “Assalto”, de autoria de J. B. Donadon-Leal, deixa claro o apelo para o discurso de sedução:

Figura 4 - Poema inaugural do Aldravismo: Assalto



Fonte: Jornal Aldrava Cultural, Março, 2001, p. 4.

Na Figura 4, o texto apresentado na primeira placa, tão comum nas estradas, nesse contexto específico de sinalização, não tem como objetivo primeiro o despertar do senso poético. Apesar disso, Donadon-Leal (2001) partiu de uma releitura dele para se inspirar e criar a poesia, dando indícios de significação ao leitor. Como dizem os aldravistas, o processo de inspiração e significação está no sujeito, e é ele que vai trabalhar para, ao ler o poema, construir os sentidos. Segundo essa concepção, tudo, por si só, pode ser poesia, como é o caso da placa de trânsito. A aliteração do “r”, aliada ao título do poema e à construção estética, muda todo o significado da placa, dando ênfase ao texto poético e à construção de novas significações. Considerando-se que, segundo os aldravistas, é o sujeito leitor o responsável pela construção dos sentidos, é ele que vai construir significações para o texto poético.

Leal (2013, p. 29) explica que é a colocação de um outro texto ao lado do primeiro, que causa uma propositada cacofonia, que vai deslocar o discurso burocrático do

texto da placa do lado esquerdo (caracterizado pela manipulação, ou seja, avisando que na estrada há um radar que irá controlar a velocidade) para o discurso político, ligado à “provocação discursiva do título ‘assalto’” (LEAL, 2013, p. 29). Essa mudança conceitual transforma o texto em artístico, pois o texto da placa de sinalização tem seu discurso fundamental deslocado para outros discursos, que o leitor, dependendo do local poético em que se encontra, é que vai fazer a vinculação.

Assim, as aldravias valorizam e enaltecem o papel do leitor na construção de sentido, pois é ele que vai, a partir da sua história de vida, de sua experiência, direcionar-se no processo de significação. Os leitores de aldravias vão buscar nos textos uma construção de sentido peculiar, algo que, por causa da liberdade oferecida na leitura, só eles viram. O sujeito leitor, nesse contexto, fala com liberdade e

(...) tem atitude de mover-se na resistência do outro, levantar-se de si na força do peito do outro, não requer a anulação do outro, nem impõe ao outro a condição de ancoradouro apenas, sem de longe recorrer ao pedante conceito acadêmico de alteridade, pois reconhece em si mesmo a mesma condição de suporte do outro. Ancora o outro e ancora-se no outro, promíscuo na condição de tocar e se deixar tocar, mas percebe que, mesmo na mais profunda pasmácia, “algo de alga” existe. Essa alga pega, impinge, cresce, alimenta e abriga (DONADON-LEAL, mar/2001, p. 3).

As aldravias são formas, e não fôrmas, como fazem questão de ressaltar seus criadores, que valorizam a liberdade, tanto de quem cria, quanto de quem lê. Quem lê a aldravia pode ser capaz de inovar, partindo de uma parcela de algo para uma nova experimentação estética a fim de eclodir a significação. Donadon-Leal (2010, p. 3) argumenta que “a leitura da poesia não pode ser uma tortura em busca de significações. Sentidos têm que saltar da forma poética com a facilidade com que se captam os significados na fala cotidiana. Tortura não combina com poesia. A única dor tolerável na poesia é a do prazer”. A aldravia busca fazer com que a poesia seja, para além de detentora de sentido, um ponto de aspergir significações. Donadon-Leal também argumenta que

um leitor proficiente e autorizado pela razão de sua percepção parca das coisas em movimento encontra-se apto a responder aos apelos do próprio universo, pigmentando-o com marcas de leitura em produções textuais, registros dos discursos que se dissolvem se não captados e reiterados na órbita constitutiva das coisas (DONADON-LEAL, 2018, p. 196).

Percebemos, assim, a supervalorização do papel do leitor de aldravias, que, através de suas percepções, dá vida ao poema e responde a questionamentos que constantemente surgem na rotina do dia a dia. É na incompletude que a aldravia constrói seu

lar e se concretiza, e vai requerer do leitor, impreterivelmente, uma complementação. Leal (2013) assevera que

o discurso artístico permite-se ilegal, inconstitucional ao propor o confronto, a brutalidade perante aquilo que o legal e o constitucional faz pela brutalidade: o controle. Como do controle há a resultante pecuniária, a multa, o discurso artístico a compara com a pecúnia resultante do assalto. Em ambos os casos, no texto da placa e no texto, a polifonia reside na composição discursiva e não na textual. O texto é apenas o invólucro das múltiplas vozes, incontroláveis pelo produtor do texto, que estarão à disposição de cada leitor que se vir diante do poema (LEAL, 2013, p. 30).

A arte e linguagem aldravistas almejam o que é irrestrito. Com exigências mínimas, sem requerer do produtor métricas ou rimas, as aldravias buscam em seus versos metonímicos, provocadores e ambíguos, instigar e seduzir o leitor para instituir seu próprio caminho na construção da significação. O verso é a superfície das aldravias que faz as provocações e convites com “sentidos irrestritos e descontrolados” (DONADON-LEAL, 2002, p. 3). Os manifestos aldravistas discutem tanto a literariedade quanto a intertextualidade e

ao primeiro significante, o conceito vincula-se à negação da relevância da intertextualidade, que se dá como própria da textualização, ou fôrma, “envelope”, para a discursivização. A literariedade se dá pela simulação de qualquer discurso. O sujeito da produção literária assume vozes discursivas de qualquer ordem, sem o compromisso institucional aos quais elas se vinculam. O simulacro transforma discursos da ordem da persuasão e da manipulação em discursos da ordem da sedução. Dos discursos de persuasão, são retiradas as obrigações das apresentações das provas; dos discursos da manipulação, são retiradas as obrigações burocráticas do fazer por imposição de um poder autoritário (LEAL, 2013, p. 33).

Sendo assim, a literariedade da aldravia acontece quando há, por parte do leitor, o reconhecimento do discurso artístico em coisas comuns do dia a dia. As aldravias exploram a disposição das palavras, que, aparentemente, incompletas, vão instigar e convidar o leitor a dialogar livremente com as múltiplas vozes discursivas.

As aldravias buscam valorizar o processo de metonimização como estilo para a sua elaboração. Segundo Leal (2012, p. 38), “a metonímia desliza numa escala entre a especificação e a generalização de atributos” e isso a difere da metáfora que vai gerar imagens, pelas quais vão ser facilmente localizadas nos textos. Essa localização facilitada proporcionada pela metáfora vai de encontro ao que os aldravistas queriam, que era a empreitada do leitor pelo sentido possível. Por isso, os aldravistas optaram pela metonímia.

A partir dessas reflexões, a aldravia é reconhecida como arte metonímica, pois quem produz e quem lê estão cientes que, partindo de seus próprios critérios de julgamento,

podem perceber tudo aquilo que é possível. Segundo Paiva (2010, p. 9), “o conceito mais comum de metonímia está relacionado à ideia de um termo que é substituído por outro, estabelecendo uma associação por contiguidade”. A metonímia nos permite fazer conceituações de uma coisa por suas relações com outra coisa, e vão além da linguagem, quando estruturam, também, os nossos pensamentos, atitudes e ações (LAKOFF; TURNER, 1980, p. 39). Lakoff (1987, p. 77) considera a metonímia, para além da linguagem, pois fala sobre as nossas formas de percepção, como característica básica da cognição e expõe que é comum que as pessoas tomem um aspecto de fácil percepção de algo e o usem no lugar de uma coisa ou parte dela.

Notamos, então, que liberdade e metonímia são basilares para a construção da aldravia. Donadon-Leal nos ajuda a entender melhor:

O conceito de metonímia leva, via de regra, o leitor à figura de linguagem de ampliação ou de redução do sentido de uma palavra, numa relação de implicação ou de causalidade ou de contiguidade. A metonímia, quando se dá numa relação quantitativa, é denominada também por sinédoque (parte pelo todo, singular pelo plural ou vice-versa). Pode-se ainda considerar a antonomásia como uma espécie de metonímia, uma vez que essa substitui um nome próprio por uma expressão que com ele se identifica (DONADON-LEAL, 2002, p. 3).

O entusiasmo do movimento aldravista pela metonímia ganhou o seu capítulo principal com o surgimento e a concretização da forma poética: a aldravia. Leal (2021) afirma que a primeira aldravia escrita que se tem notícia é a que foi escrita por ela mesma, em dezembro de 2010, embora ela não saiba dizer nem a data exata da criação e nem da primeira publicação. E já notamos características bem evidentes no poema, vejamos:

Figura 5 - Primeira aldravia

bebo  
nas  
noites  
tonéis  
de  
poesia

Fonte: Página criada em 15 de dezembro de 2011. Editor: J. B. Donadon-Leal.

No poema acima, na Figura 5, podemos observar as seis palavras, dispostas em seis versos univocabulares, bem como a ausência de qualquer pontuação, métrica ou rima; e, ainda, o uso de letras minúsculas. Aqui, já notamos o grande apelo das aldravias pela

metonímia, a partir do deslocamento do sentido do discurso do consumo demasiado de bebidas alcoólicas, a princípio, martirizado, para o discurso de encher-se de poesia, aceito pela sociedade. O caráter metonímico das aldravias permite que uma parte assuma a significação de uma totalidade, uma insinuação se faça discurso e uma forma se faça resultado (DONADON-LEAL, 2002). A palavra “tonéis” é usada como elemento textual para representar a imensidão, ou grande quantidade, de poesia que se deseja ler. Pelo processo de metonimização, é possível associar a vontade exacerbada de beber com a de ler.

O aspecto metonímico das aldravias demonstra que a poeticidade pode ser encontrada na simplicidade, em frases corriqueiras, porém deslocadas de seu discurso original. Al-Sharafí (2004, p. 1) considera que o potencial de ensino da metonímia tem sido subestimado, porque, em grande parte dos casos, ela tem sido usada como mera substituição de palavras, sem considerar a importância pragmática e cognitiva. O autor (2004, p. 5) ainda destaca a importância da metonímia, que, para ele, tem seu papel relegado ao nível da substituição lexical. Na mesma linha, Sabino (2018, p. 358) critica grande parte dos livros didáticos e sites de pesquisa que desvalorizam o papel da metonímia, colocando-a às margens do ensino reflexivo, já que são apresentadas, nessas mídias, em listas incansáveis, com fim em si mesmas, e que consideram as metonímias meras substituições de palavras. Sabino (2018, p. 358) postula ainda que as gramáticas e livros didáticos apresentam, em sua maioria, uma visão reducionista das metonímias, que, na verdade, deveriam ser mais exploradas, abrangendo as ilimitadas possibilidades de ocorrências.

Em contraposição a esse reducionismo, a forma poética aldravia foi proposta com o objetivo de valorizar o uso da metonímia no texto. Leal (2013, p. 63) complementa que “a poesia aldravista apresenta sempre algum aspecto metonímico, o que confirma a hipótese de leitura a partir de alguma porção informativa, derivada de escolha de vozes discursivas, e expandida para uma generalização na formação do sentido a ser elaborado pelo leitor”. A aldravia baseia-se na metonímia e no processo de metonimização, usando palavras fora de seus contextos semânticos comuns para traçar uma relação de significação objetiva. Além disso, a aldravia busca a poeticidade na simplicidade, de forma que seja compreensível, como se o poeta buscasse a poética na própria fala (DONADON-LEAL, 2018, p. 262). Vejamos o poema de J. S. Ferreira (2010, p. 1, *apud* DONADON-LEAL, 2018, p. 260):

Figura 6 - Poema de J. S. Ferreira, um dos criadores da aldravia

sigo  
 cigano  
 em  
 busca  
 da  
 poesia

Fonte: Donadon-Leal (2018, p. 260). Publicado originalmente em 2010.

Podemos notar, na Figura 6, as características marcantes das aldravias: os seis versos de apenas um vocábulo; a ausência de rima ou métrica; o uso de letras minúsculas em todo o poema, além do uso da metonímia. Ferreira brinca nos dois primeiros versos com a sonoridade das palavras “sigo” e “cigano”, como se a segunda fosse uma espécie de complemento, ou até um parônimo, da primeira. Na intencionalidade poética e experimentação estética, Ferreira desloca o discurso contido no sentido da palavra “cigano”, povo itinerante que era marginalizado na Europa, para a construção de sentido, fazendo com que o leitor possa processar e complementar a significação. Ferreira, gozando da liberdade e do processo de metonimização proporcionados e evidenciados pela aldravia, intencionalmente fornece parcelas de que, sendo o locutor um cigano, mesmo sendo desprezado, está em busca de algo, e não apenas perambulando sem qualquer destino. Ferreira usa a palavra cigano para metonimizar alguém, que pode ser um leitor ou mesmo um poeta sem inspiração, que está buscando algo, porém ainda não o encontrou. Propositamente, Ferreira faz uso da palavra cigano, que resgata toda a cultura de um povo nômade, seus valores, crenças e culturas. A aldravia, que bate de porta em porta, lembremo-nos de que aldrava é o instrumento, comum em cidades históricas, usado para bater e chamar alguém à entrada, é também esse poema itinerante, nômade, que nos chama a abrir as portas para ela.

A busca explícita no poema, que parece ser longa, reforça a ideia de que a poesia é fluída, itinerante; ela não se prende a algum lugar ou a algum padrão fixos. Talvez por isso não seja fácil encontrar a poesia, embora o locutor não tenha desistido, o que é perceptível por meio da palavra “sigo”, no primeiro verso. Importante destacar também que, para que a poesia seja encontrada, ela requer a ação de um sujeito (o poeta? O leitor?) único, caracterizado pela sua singularidade. Daí o uso do verbo na primeira pessoa do singular. A metonímia elaborada com a palavra cigano, estabelecendo a relação de contiguidade com alguém que está buscando

a poesia, é que permite ao locutor intensificar a busca, sem ser censurado ou marginalizado por ela, como eram, e ainda são, os povos ciganos.

Essa mudança de discurso, antes de um povo marginalizado, para, depois, um discurso de alguém, teoricamente, aceito socialmente é fundamental para a construção da aldravia, já que o leitor é que vai estabelecer essas relações. E é, a partir daí, que o leitor está livre para continuar na construção de sentido, percebendo as porções ora explícitas no poema e seguindo, a partir de suas experiências, experimentações e visão de mundo, para refletir sobre o que está lendo. Isso pode conduzir o leitor a perceber as relações entre as palavras, referenciando-se através dos correspondentes, entendendo e refletindo a relação deles no poema. As possibilidades de experiências diante do poema de Ferreira são tão infinitas quanto podem ser as leituras. Por isso, esgotar as possibilidades de construção de significado está longe de ser um de nossos objetivos. Diante do poema, o leitor é único e singularmente afetado pela obra, de forma que é leviano traçar afirmações veementes, evidenciando também que as aldravias buscam no leitor a complementação para a significação.

Acerca das metonímias, Al-Sharafi (2004) estipula os quatro processos da significação metonímica: (i) a designação por meio da qual se escolhe um correspondente; (ii) o processo de alienação da relação de contiguidade entre os seus correspondentes; (iii) o processo de entendimento dessas relações e (iv) o encerramento do processo de metonimização designando alguma coisa por um nome que não lhe é concebido, mas com a qual mantém uma relação. Assim, autor, leitor e aldravia dialogam para perceberem porções daquilo que é possível com as pistas que foram lançadas na construção do poema. A figura de linguagem da metonímia vai fazer com que o vocábulo elevado à posição de verso diga mais do que o seu próprio sentido literal. A escolha pela metonímia não é um mero capricho do escritor ou uma vontade insaciável dele. Ela se dá por uma necessidade “de dizer, informar, configurar e aprender esteticamente o mundo que toma por alvo” (SABINO, 2018, p. 357). Nas aldravias, o produtor dá indícios, fornecendo parcelas da representação, para provocar o leitor, que fica livre para compor a significação.

A aldravia é uma manifestação poética que, em poucas palavras, quer proporcionar o máximo de poesia. Apesar de não haver nenhuma citação ao conceito poundiano de poesia nos manifestos aldravistas, nota-se clara influência do poeta e crítico estadunidense nessa concepção. Ezra Pound (1976) acreditava que a literatura é a simplicidade da linguagem, em seu mais alto grau, carregada de sentido. Para o autor (1976),

a linguagem poética deve ser usada de forma eficiente, a fim de evitar obstáculos entre o leitor e as obras. É isso que as aldravias representam.

Notamos que, para chegar às aldravias, os poetas aldravistas fizeram escolhas pontuais: optaram pelo foco no discurso em vez da intertextualidade e pela metonímia em vez da metáfora, por exemplo. Além disso, optaram por um texto curto, veloz, desamarrado de grandes normas e regras e pautado pela simplicidade. Por todas essas características, as aldravias foram escolhidas como cerne do projeto Aldravilhando. Especialmente, porque esse projeto lida com crianças e adolescentes, que estão imbricados com a tecnologia e as redes sociais, cada vez mais presentes na vida em sociedade, mudando as formas de se comunicar e até de se relacionar.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa, a fim de explicar como traçamos nossas análises e quais instrumentos usamos para fazê-las.

### 3. METODOLOGIA

A apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa é importante para saber como foram obtidos, organizados e analisados os dados do projeto alvo, o Aldravilhando. É importante também porque mostrará os caminhos da análise que foram percorridos, desde a obtenção dos dados até as considerações finais. É neste capítulo que procuraremos responder às perguntas: Como? Com quê? Onde? Quanto? (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 221).

Primeiramente, apresenta-se e justifica-se o enquadramento metodológico da pesquisa como sendo qualitativa, relacionando-a ao fenômeno a ser estudado. Depois, teremos considerações sobre o contexto da pesquisa, procurando descrever a escola, a comunidade escolar e os agentes de letramento, professores e os participantes do projeto. Logo após, serão apresentados, num primeiro momento, os dispositivos de aprendizagem, o próprio projeto Aldravilhando, suas etapas, sequências didáticas, recursos didático-pedagógicos e as publicações feitas, instrumentos e procedimentos utilizados. Na sequência, com base em nossos estudos teóricos, nos autores pesquisados, principalmente sobre o processo de humanização do sujeito e letramento literário, serão construídos os referenciais que permitiram avaliar a formação para esse tipo de letramento. Apresentaremos, ainda, sobre as questões éticas de condução da pesquisa, atentando-nos ao fato da não violação dos direitos das pessoas, que são garantidos por lei.

#### 3.1 Natureza da pesquisa e as relações com o fenômeno estudado

Nesta seção, apresentaremos como esta pesquisa pode ser especificada, quanto à natureza, aos objetivos, à abordagem e aos procedimentos. Isso é importante para que possamos padronizar e delimitar certos procedimentos, de coleta e análise de dados, por exemplo, sabendo, contudo, que não era nossa intenção esgotar o tema, pois há uma série de variáveis que surgiram no trajeto da pesquisa, consideradas como um processo. Pádua (1996) define pesquisa como:

toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29).

Freire (2001, p. 32) vai além para afirmar que “não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino”. A construção do conhecimento individual e a autonomia durante a pesquisa são aspectos relevantes para o aluno em suas situações intercambiáveis da escola com a vida real. Esta pesquisa foi desenvolvida como uma pesquisa qualitativa, em relação à sua abordagem, de caráter exploratório, em relação aos seus objetivos. O que se pretende é analisar a qualidade, e não a quantidade, da intervenção pedagógica feita a partir do projeto Aldravilhando, a fim de refletir sobre a importância de desenvolvimentos de projetos de ensino para o letramento literário e o processo de humanização dos alunos.

A pesquisa é aplicada, no que concerne à sua natureza, porque tem como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Nesta pesquisa, o problema específico de que falamos está relacionado com o baixo empreendimento das escolas para a formação de leitores literários. É uma pesquisa exploratória, que busca identificar as contribuições do projeto Aldravilhando para a efetivação do letramento literário por parte dos alunos da educação básica de uma escola da rede pública de ensino. Assim, procuramos explorar se o projeto impactou o desenvolvimento do letramento literário e/ou contribuiu para sua efetivação, e quais os recursos didático-pedagógicos contribuíram para isso, com base nos resultados oferecidos. Não foi nossa intenção, vale destacar, intervir no objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal qual ele foi percebido (FONSECA, 2002, p. 33).

Nesta pesquisa, o pesquisador teve o papel apenas de observador, de todo o projeto Aldravilhando, suas etapas, as SDs e dos resultados, não intervindo ou modificando a realidade já existente, nem estabelecendo diálogos formais ou entrevistas estruturadas com o público alvo. Quanto aos procedimentos usados na pesquisa, a análise se deu com base em documentos e registros físicos das atividades propostas e resultados obtidos. Vale destacar também que, durante a pesquisa, o pesquisador lançou mão de notas de campo, que foram observações feitas durante a investigação, a fim de pormenorizar detalhes investigativos percebidos durante o desenvolvimento dos trabalhos.

### **3.2 Constituição do *corpus* de pesquisa**

Nesta seção vamos descrever como se desenvolveram as etapas do projeto de ensino, suas sequências didáticas e os resultados. Esse será o nosso *corpus* de pesquisa. A pesquisa foi realizada com base no projeto Aldravilhando. Esse projeto foi aplicado e difundido a partir do ano de 2014, em uma escola municipal da rede pública de ensino, na

cidade de Santa Bárbara, em Minas Gerais. O Aldravilhando foi desenvolvido em todas as turmas dessa escola. Em 2019, o projeto de leitura teve seu fim. Durante a existência do projeto Aldravilhando, os professores embasaram suas práticas em reuniões do corpo escolar, em etapas do projeto de ensino e sequências didáticas desenvolvidas sob supervisão da direção da escola. Vale destacar que o projeto Aldravilhando foi finalista do 7º Prêmio Vivaleitura, no ano de 2014.

Tudo começou quando a direção da escola percebeu que os momentos de leitura de poemas haviam se tornado pouco frequentes nos anos finais do ensino fundamental. A diretora percebeu, também, que, na medida em que os alunos avançavam nos anos do ensino fundamental, a leitura de poemas diminuía, sendo substituída pela leitura de prosas, com linguagem mais direta e de mais fácil assimilação. Assim, a direção, os professores e toda a equipe pedagógica da escola criaram o projeto Aldravilhando, a fim de que os alunos e seus respectivos familiares conhecessem mais profundamente as aldravias e outras formas de poema. A ideia inicial era de que, convidando familiares e a comunidade escolar, os poemas pudessem atravessar os muros da escola e se espalhar, com a ajuda dos alunos, pela comunidade local.

O projeto Aldravilhando, em sua proposta, foi dividido em 11 (onze) etapas. São essas etapas, principalmente, que foram destrinchadas e compuseram o norte do projeto, e, portanto, também da nossa análise, dando origem a outras sequências didáticas e atividades na escola. O projeto começou com uma roda literária com os criadores das aldravias, Andreia Donadon Leal, José Benedito Donadon-Leal e Gabriel Bicalho, quando participaram professores, funcionários, alunos e responsáveis. Foi um evento onde os criadores das aldravias apresentaram a nova forma poética, explicando a história de como ela foi criada e como ela é constituída em sua superfície textual. Isso fez parte da motivação inicial, da apresentação da situação, conforme conceituação que vimos em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Abrimos um parêntese aqui para falar sobre o que chamaremos de Etapa 0, que foi a etapa diagnóstica do projeto. Nessa etapa, especificamente, uma professora leu para os alunos a obra de Andreia Donadon Leal denominada “Os quatro meninos”. Além disso, os alunos leram crônicas, contos e poesias escritas por essa autora. A iniciativa se deu, a princípio, porque Andreia Donadon Leal, uma das criadoras das aldravias, já morou em Santa Bárbara-MG e tem forte ligação com a cidade. Então, depois de tudo isso, e de fazer um estudo sobre a vida e obra da escritora, essa professora percebeu que os alunos estavam

interessados nas aldravias, especialmente no livro *Megalumens*, escrito por Leal e publicado em 2014. Surgiu, a partir daí, a ideia de trabalhar as aldravias com os alunos. Dito isso, a escola se reuniu em torno do projeto e de seu desenvolvimento.

A primeira etapa aconteceu entre agosto de 2014 e outubro de 2015. Nessa etapa, a ideia foi apresentar aos alunos a vida e obra dos autores por meio de encontros presenciais. Foram realizados vários encontros/saraus com autores selecionados pelos professores e pela equipe pedagógica. Com isso, a equipe esperava mostrar aos alunos que o escritor tem toda uma vida para além dos livros. Para esses encontros, ainda foram convidados os familiares e a comunidade escolar. Os encontros aconteceram com os seguintes artistas e nas seguintes datas, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Escritores e dia dos encontros na escola

<b>Escritor</b>	<b>Dia do encontro</b>
Andreia Donadon Leal; J. B. Donadon-Leal e Gabriel Bicalho	9 de agosto de 2014
Daniel Muduruku	1 de setembro de 2014
Cecy Barbosa Campos	8 de outubro de 2014
Rita de Cássia	21 de abril de 2015
Marilda Castanha	8 de outubro de 2015
Paulinho Pedra Azul	9 de outubro de 2015

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022) com base no plano inicial do Projeto Aldravilhando.

Uma sequência didática envolveu a criação de ilustrações para os poemas de Cecy Barbosa Campos, que esteve na escola no dia 8 de outubro de 2014. A roda de conversa com a autora foi a apresentação da situação. Depois, os alunos foram incentivados a ler as aldravias escritas pela autora. O terceiro passo consistiu na proposta de ilustrar esses poemas. Para tanto, os alunos deveriam ler as aldravias e, com base nelas, criar ilustrações. Como produção final, as ilustrações foram somadas às aldravias e tudo isso foi colocado em murais, que foram expostos nas paredes da escola.

A segunda etapa aconteceu a partir do dia 5 de maio de 2014 e consistia em um passeio, realizado pelos alunos durante o horário de recreio, com um carrinho de supermercado carregado com livros e revistas (informativas e em quadrinhos). Essa parte do projeto foi um plano de ação traçado em uma reunião pedagógica dos professores e gestores

da escola. Assim, diariamente, durante o recreio, os alunos, monitorados e orientados pelos professores, pegavam o carrinho de supermercado, enchiam-no com livros e revistas pré-selecionados e passeavam pela escola, mostrando aos demais alunos as, metaforicamente, “compras” que haviam sido feitas.

Houve, também, a criação, por parte dos alunos do quinto ano do ensino fundamental, de um caderno chamado Chuva de Ideias. Isso aconteceu em 2014, durante todo o ano letivo. A sequência didática teve as seguintes etapas: primeiramente, como produção inicial, os alunos deveriam buscar novas palavras nos dicionários, a fim de criar aldravias com palavras, até então, desconhecidas. Depois, escrevê-las nos cadernos. Vale lembrar aqui que os alunos já estavam envolvidos no projeto Aldravilhando, onde passaram a conhecer e interagir com as aldravias. Essa parte foi a apresentação da situação nas sequências didáticas desenvolvidas. Depois disso, os alunos deveriam elaborar as aldravias com essas novas palavras. Tudo isso foi feito durante as aulas, com a mediação dos professores. Durante tudo isso, os alunos foram incentivados a criar o caderno Chuva de Ideias, onde deveriam escrever as novas palavras que encontraram no dicionário e os seus respectivos significados, sendo esse um segundo módulo. Cada aluno dos anos finais do ensino fundamental possuía o seu próprio caderno, isso foi um dos produtos dessa sequência didática. As aldravias, em última instância, foram expostas em murais criados pelos próprios alunos, sendo essa a produção final. Vale ressaltar aqui que, considerando os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, cada sala produziu uma aldravia e um caderno e, depois, as produções de todas as turmas foram somadas e expostas em um mural.

Vale fazer aqui um destaque de que os alunos escreveram no caderno Chuva de Ideias suas impressões pessoais sobre as aldravias e o projeto Aldravilhando, contando os seus relatos e da turma com o projeto. Isso forneceu-nos informações importantes sobre o andamento das atividades e as visões dos alunos sobre elas. Trataremos isso aqui como resultados da intervenção pedagógica, merecendo a nossa atenção nas análises.

A terceira etapa, que aconteceu a partir de outubro de 2014, contou com a criação da “Bolsa Aldravilhando”. Essa parte do projeto consistiu em selecionar livros literários e colocá-los em uma bolsa, que, posteriormente, os alunos deveriam levar para casa e mostrar aos seus familiares e amigos, incentivando-os a ler as obras ali contidas. Também nessa etapa, foram realizadas para familiares e alunos “oficinas aldravilhando”, que foram oficinas, promovidas por professores e direção da escola, para fomentar a leitura e criação de aldravias. Nesses eventos, os professores e gestores explicavam para os familiares o que eram as

aldravias, ensinando como fazê-las. Durante as oficinas, os familiares e demais colegas de classe foram convidados a ler as produções de aldravias dos alunos, e, em seguida, deveriam escrever um relato sobre a experiência de leitura. Depois, todos foram convidados a criar novas aldravias. As produções obtidas nessa etapa foram divulgadas em relatórios, fotos, murais, redes sociais, jornais locais e regionais, rádios e outros meios de comunicação.

Uma sequência didática desenvolvida em toda a escola consistiu em sintonizar a proposta do projeto com os familiares das crianças. Para tanto, primeiramente, os alunos deveriam apresentar aos familiares, por meio de oficinas, o que aprenderam sobre as aldravias. Essas oficinas aconteceram na escola, com o auxílio dos professores. Num segundo momento, a professora responsável por uma das turmas leu algumas aldravias de Cecy Barbosa Campos. No final, os familiares foram convidados a criar suas próprias aldravias com o tema “família e escola”. O resultado disso foram aldravias e ilustrações, que ficaram expostas em painéis nas salas de aula.

Houve, também nesse período, uma sequência didática onde os alunos de diferentes anos de escolaridade foram incentivados a, primeiramente, reproduzir um ABC das aldravias, um trabalho onde eles deveriam explorar e explicar as principais características das aldravias. Depois, foi a criação de painéis com essas produções. Esses painéis foram afixados na escola, para que todos pudessem ter acesso. A produção final consistiu em propor aos alunos que elaborassem, depois de terem acesso aos painéis com as características das aldravias, aldravias sobre a família e sobre a própria escola.

A quarta etapa começou em novembro de 2014. Nessa etapa, a ideia principal era realizar encontros com comerciantes de padarias locais, a fim de promover a leitura. Assim, procurou-se firmar parcerias com os comerciantes, para agendar visitas dos alunos e integrantes da escola para conhecer o estabelecimento comercial e os processos ali envolvidos, como a fabricação dos pães, por exemplo. Também aqui, buscou-se promover a leitura dos rótulos dos produtos produzidos e comercializados nas padarias. Ao final dessa etapa, os alunos foram incentivados a criar aldravias temáticas sobre as padarias, para que fossem expostas nos estabelecimentos. Essas aldravias foram colocadas em murais e divulgadas nas padarias.

A quinta etapa se desenvolveu em períodos diferentes dos anos de 2014 (outubro e novembro) e 2015 (março, agosto, setembro, outubro e dezembro). Nessa etapa, a equipe pedagógica da escola promoveu a participação dos alunos e da comunidade escolar em eventos acadêmicos e literários. Por meio de parcerias com Academias de Letras e outras

instituições culturais, os alunos e a comunidade escolar puderam participar de solenidades acadêmicas (premiações, nomeações, entre outros) e eventos literários (saraus, lançamentos de livros, entre outros). A ideia era aproximar os alunos do ambiente acadêmico e literário, fazendo com que eles conhecessem ainda mais de perto como eram as solenidades das academias e outras instituições culturais.

A sexta etapa culminou com a criação da Aldraviteca, que homenageou Andreia Donadon Leal, cuja inauguração ocorreu em 11 de agosto de 2015. Nessa etapa, a proposta foi transformar a biblioteca da escola em um espaço novo e inspirador, para que os alunos aumentassem a frequência em um novo espaço para leitura. Para isso, profissionais contratados pela escola repintaram com várias cores vivas as paredes da biblioteca, além de colocar plotagens de poesias, livros e frases motivacionais. A escola também fez a aquisição de mobiliários novos e coloridos, *puffs*, tapetes, almofadas, mesas, cadeiras, estantes, além de reformar, com a ajuda dos alunos, alguns bens materiais que lá já estavam. Os alunos também confeccionaram móveis e cortinas para a Aldraviteca. Além de tudo isso, o acervo de livros foi aumentado. Tudo isso para que o espaço ficasse mais atrativo, agradável e confortável. Logo, criou-se a Aldraviteca, um jogo de palavras com “aldravia” e “biblioteca”.

A sétima etapa culminou com a posse, aos 11 de agosto de 2015, da escola como Representação Municipal de Santa Bárbara-MG da Academia Brasileira dos Autores Aldravianistas Infantojuvenil (ABRAAI). Os alunos da escola, entre 9 e 17 anos de idade, tiveram a oportunidade de ingressar na academia citada. Assim, passaram a fazer parte da academia e se integraram às atividades desenvolvidas por ela, inclusive na cidade sede, Mariana-MG. A ideia foi promover oficinas, lançamentos, saraus, exposições, campanhas de incentivo à leitura e acesso aos livros e debates com outorga e sob a bandeira da ABRAAI.

A oitava etapa aconteceu entre junho e outubro de 2015 e teve o nome de patrimônio aldravilhando. Nesse período, os alunos foram levados para visitar e conhecer os patrimônios culturais do município de Santa Bárbara-MG. Depois disso, eles foram incentivados a representar, por meio das aldravias e de ilustrações, os patrimônios culturais da cidade. Logo depois, essas aldravias foram expostas no Circuito Cultural Vieira Servas<sup>13</sup>,

---

<sup>13</sup> O “Circuito Cultural Vieira Servas” é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Fundação Rodrigo Melo Franco de Andrade (FRMFA) em parceria com a Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Piracicaba (AMEPI), formulada a partir de demandas de estruturação de um circuito cultural, apresentadas por gestores públicos e representantes da sociedade civil por ocasião de diversos contatos e articulações realizados junto às administrações locais, conselhos de cultura e patrimônio, entidades da sociedade civil e grupos culturais, em 2012. Informações extraídas e disponíveis em: <https://www.ufmg.br/vieiraservas/apresentacao/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

edição 2015, que aconteceu em Catas Altas-MG e na Semana de Arte Aldravista desse mesmo ano, em Mariana-MG.

Na nona etapa aconteceu a inauguração do jardim aldravilhando, que ganhou o nome de Jardim da Fantasia, em 9 de outubro de 2015. A inauguração do jardim aconteceu no dia da roda literária com o autor Paulinho Pedra Azul. Foi construído um jardim na escola e os alunos foram convidados e incentivados, por meio de oficinas de aldravias, a criar poemas sobre as plantas que adornavam o jardim. Em seguida, os alunos deveriam criar pequenas placas com aldravias e ilustrações, para que fossem colocadas no viridário. A ideia foi transformar um espaço vazio em um bonito jardim, adornado com plantas, flores, imagens e poesia.

A décima etapa aconteceu no dia 21 de dezembro de 2015 e foi a participação da escola, direção, professores, funcionários e alunos, no evento “Papai Noel encanta”, que aconteceu no centro histórico de Santa Bárbara-MG. A atividade envolveu uma apresentação lítero-cultural, com a narração da história natalina através de poesias, músicas, danças e representações teatrais.

Ao longo dos anos de 2014 e 2015, os alunos foram incentivados a criar aldravias e ilustrações com base em datas específicas, assim como aconteceu no Natal. Num primeiro momento, os alunos foram apresentados às datas, por meio dos professores, que explicavam a importância delas no contexto sócio-histórico brasileiro. Logo, eles foram convidados a criar aldravias e ilustrações com base nessas datas relevantes do calendário. Depois disso, as aldravias foram reunidas, afixadas em murais e painéis e expostas na escola. Isso aconteceu, por exemplo, com o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, com o painel chamado de Diversidade, onde foram afixadas aldravias e ilustrações sobre essa data.

Em outro momento, os alunos participaram de uma oficina sobre a adolescência, onde foram discutidas as nuances desse período da vida, como a puberdade, as mudanças no corpo, as responsabilidades, entre outras coisas. Durante a oficina, os alunos foram convidados a elaborar aldravias sobre a própria adolescência. Depois, essas aldravias foram colocadas em placas. Por derradeiro, as produções finais foram expostas nas mesas durante a cerimônia de encerramento do Projeto Adolescência, que aconteceu em outra escola, que fica no Centro de Santa Bárbara-MG. Nessa época, houve uma espécie de intercâmbio entre as escolas da cidade para falar sobre o tema da adolescência.

A décima primeira etapa foi a produção e o lançamento do livro Aldravilhando: leitura em movimento, que aconteceu em 23 de dezembro de 2015. Ao longo dos anos de

2014 e 2015, os professores e alunos foram criando aldravias, que, mais tarde, seriam selecionadas para integrar o livro. Com o apoio da Prefeitura de Santa Bárbara-MG, através da Secretaria de Educação do Município, foi publicado o livro, de 108 (cento e oito) páginas, com as aldravias de professores e alunos da escola. A tiragem foi de 1000 (um mil) exemplares.

O Aldravilhando também foi disseminado nas redes sociais, especificamente no Facebook<sup>14</sup>, o que chamaremos aqui de uma décima segunda etapa. Os alunos foram convidados a fazer postagens na página destinada ao projeto e à escola. Eles deveriam, principalmente, postar as aldravias que estavam lendo e escrevendo. Além disso, os alunos poderiam postar relatos pessoais sobre suas relações com as aldravias. A interação proporcionada pela rede social possibilitou a criação de diversas postagens.

As etapas do projeto Aldravilhando, as sequências didáticas e os resultados produzidos, como os painéis, murais e o livro citado, foram o nosso *corpus* de pesquisa e alvos de nossas análises.

### **3.2.1 Participantes da pesquisa, organização física da escola, diagnóstico do corpo discente e o ensino de Língua Portuguesa**

O Aldravilhando surgiu em uma escola municipal da rede pública de ensino, localizada na Rua Quatro, 96, Residencial Ana Margarida, Santa Bárbara-MG. A escola está situada há, aproximadamente, 100 (cem) quilômetros de distância de Belo Horizonte, a capital mineira e com as coordenadas geográficas latitude -19.97114 e longitude -43.41416. A escola foi criada pela Lei 536, de 21 de novembro de 1991, e autorizada pela Portaria 95, de 16 de março de 1993, de Santa Bárbara-MG. A escola conta com ensinos infantil e fundamental I e II, com regime seriado. Por ser uma escola pública, os alunos não precisaram se mobilizar financeiramente no projeto Aldravilhando.

Faremos a seguir uma descrição da estrutura física da escola: ela está localizada na zona urbana, em dependência administrativa municipal de Santa Bárbara-MG. Além disso, está vinculada à SRE Metropolitana A e funciona em prédio escolar próprio, não compartilhando as dependências com outra escola. Há água filtrada para consumo dos alunos, por meio de bebedouros localizados no pátio. Os abastecimentos de água e energia são feitos pela rede pública. O esgoto também é de responsabilidade da rede pública e a coleta de lixo é

---

<sup>14</sup> Endereço da página do projeto Aldravilhando no Facebook: <https://www.facebook.com/aldravilhando>. Acesso em: 30 set. 2022.

feita periodicamente pela prefeitura. A escola está equipada com salas para a diretoria; para os professores; para a secretaria. Contém também laboratório de informática; quadra de esportes coberta; cozinha; biblioteca; parque infantil; jardim; seis banheiros; refeitório; despensa; almoxarifado; pátio coberto; área verde e 12 (doze) salas de aula. Havia, em 2014, um aparelho de televisão; três aparelhos de videocassete; um aparelho de dvd; uma antena parabólica; uma copiadora; seis retroprojetores; três impressoras; 16 (dezesesseis) aparelhos de som; um aparelho de fax e 24 (vinte e quatro) máquinas fotográficas. No que tange ao número de computadores, havia sete computadores para o uso administrativo da escola e 17 (dezesete) computadores para uso dos alunos e também havia acesso à internet via banda larga. Acreditamos, por termos observado ao longo da pesquisa, que os eventos de letramento literário podem ser influenciados pelo meio, incluindo a estrutura física, e que é fundamental observar e explorar onde (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 221) esses eventos de letramento acontecem. Na Figura 7, a seguir, podemos ver um esquema com a organização física da escola:

Figura 7 - Organização da estrutura física da escola

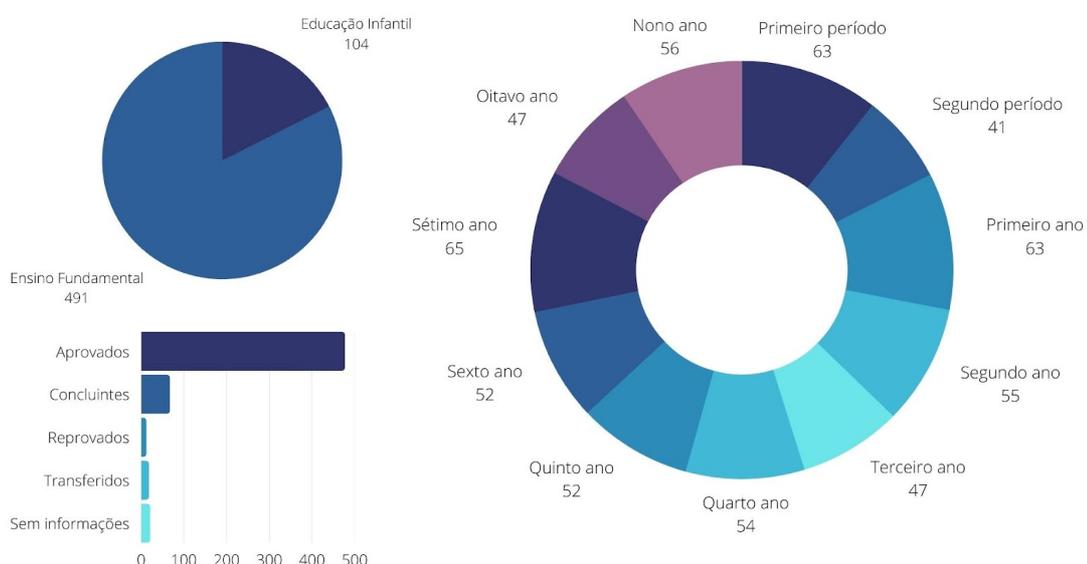


Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base no PPP da escola (2022).

Sobre os aspectos humanos, a escola, em 2014, contava com 64 (sessenta e quatro) funcionários. Eram 32 (trinta e dois) professores, sendo 17 (dezessete) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 15 (quinze) dos anos finais do ensino fundamental. Eram três coordenadores/supervisores pedagógicos, sendo um para 2º a 5º anos e dois para os anos finais. Um gerente administrativo e uma diretora.

A escola dispunha de 595 (quinhentos e noventa e cinco) alunos no total, sendo que 575 (quinhentos e setenta e cinco) deles já estavam matriculados no início do ano e 20 (vinte) foram admitidos durante o ano letivo. Eram 104 (cento e quatro) alunos da educação infantil, divididos em cinco turmas: três turmas do primeiro período com 21 (vinte e um) alunos; e duas turmas de segundo período, uma com 20 (vinte) alunos e outra com 21 (vinte e um). No ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), 491 (quatrocentos e noventa e um) alunos. Sendo 63 (sessenta e três) alunos do 1º ano; 55 (cinquenta e cinco) do 2º ano; 47 (quarenta e sete) do 3º ano; 54 (cinquenta e quatro) do 4º ano; 52 (cinquenta e dois) do 5º ano; 52 (cinquenta e dois) do 6º ano; 65 (sessenta e cinco) do 7º ano; 47 (quarenta e sete) do 8º ano e 56 (cinquenta e seis) do 9º ano. Do total, 477 (quatrocentos e setenta e sete) foram aprovados; 67 (sessenta e sete) eram concluintes; 12 (doze) foram reprovados e 18 (dezoito) foram transferidos. Importante destacar que, segundo o documento analisado, na somatória, os dados de 21 (vinte e um) alunos (dos 595) não estão presentes. Vejamos os gráficos representativos das informações anteriores na Figura 8, a seguir:

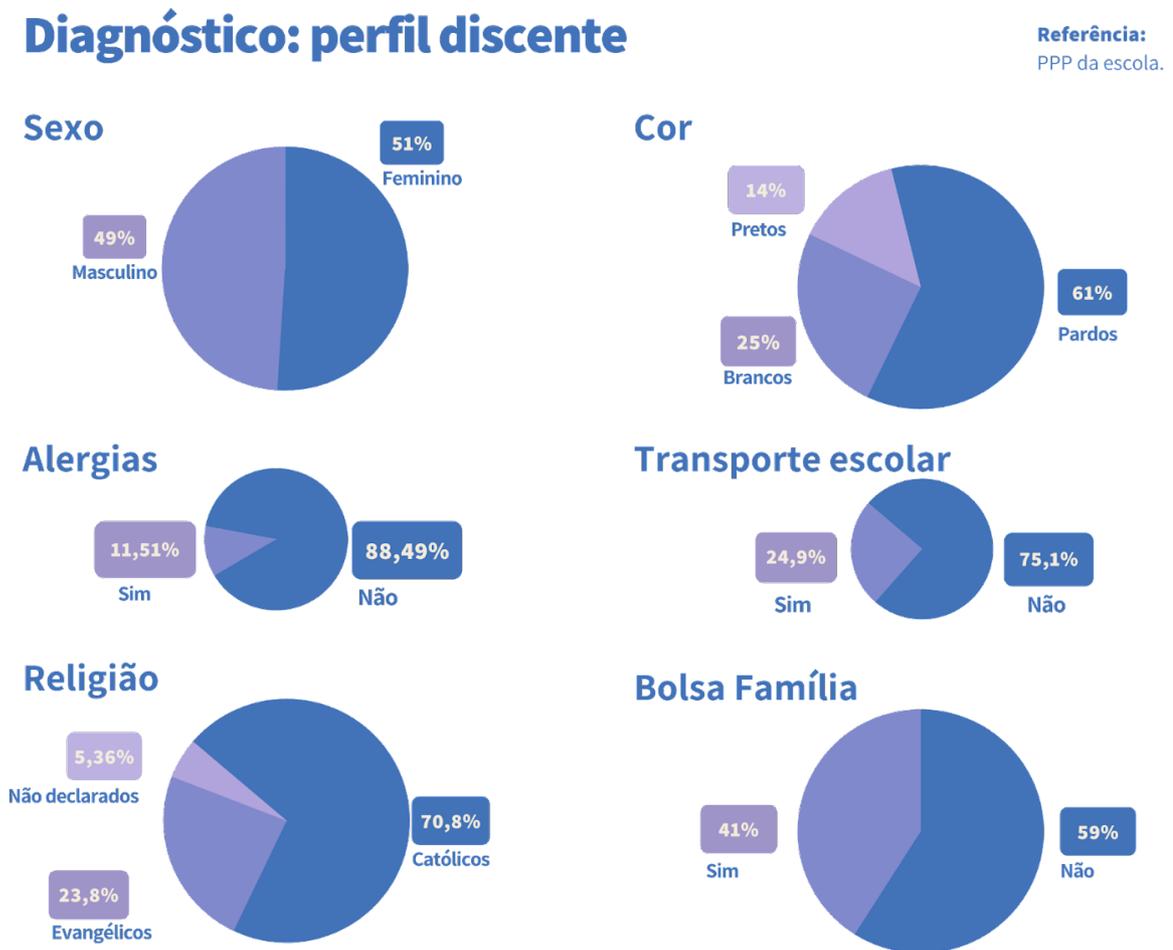
Figura 8 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade e resultados ao final do ano



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base em arquivos da escola (2022).

Os alunos eram divididos em 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Com relação à cor, eram 61% declarados pardos, 25% declarados brancos e 14% declarados pretos. Em relação à religião, eram 70,8% católicos, 23,8% evangélicos e 5,36% não declarados. Em relação à saúde, 11,51% diagnosticaram alergias e 88,49% não. 41% dos alunos recebiam, por meio de sua família, o Bolsa Família e 59% deles, não. 24,9% deles usava transporte escolar, enquanto 75,1%, não. Os alunos da escola eram, em 2014, em sua maioria, de classes C e D, conforme estratos sociais definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Figura 9, a seguir, mostra os dados do diagnóstico do perfil discente da escola:

Figura 9 - Perfil do corpo discente



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base no PPP da escola (2022).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola baseou-se nos princípios fundamentais dos Pilares da Educação: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser através de práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem de qualidade. Com a implementação

do PPP, a escola buscou identificar problemas da comunidade escolar e buscar soluções para eles, a fim de adequar as práticas e estratégias de ensino. A proposta da escola procurou nortear-se, principalmente, nas bases legais da educação, em documentos oficiais do governo que norteiam a educação no país e no Estado. Vejamos na Figura 10, a seguir, um esquema hierárquico que guiou a elaboração do PPP:

Figura 10 - Da BNCC à sala de aula



Fonte: Secretaria Estadual de Educação, 2018, p. 12, *apud* PPP da escola (2019-2020, p. 5).

O PPP da escola procurou, também, atender a uma educação baseada na diversidade, longe de preconceitos de qualquer natureza, e com propósito de construir uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, respeitando os direitos humanos, articulando o tempo e os recursos disponíveis para atender aos diferentes tipos de aprendizagem dos alunos. Para guiar o docente com relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a escola utilizou, além de outras ferramentas, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é elaborado anualmente e conta com a participação de professores, familiares e gestores escolares. No contraturno escolar, os alunos ainda poderiam participar de atividades do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAPP) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebemos, pelo PPP, que a escola buscou enfoque nos alunos, com políticas que visam as experiências dos estudantes.

O compromisso da escola é, segundo o PPP, formar cidadãos críticos, confiantes e participativos, com a atuação da comunidade nesse processo através de uma gestão democrática. E quando se diz gestão democrática, entendemos que a escola busca se aproximar da comunidade local, por meio de suas políticas, como foi o caso, por exemplo, do

projeto Aldravilhando ao promover oficinas de aldravias e ao viabilizar a visita a padarias locais.

Sobre o ensino infantil, o PPP da escola baseou-se na BNCC (2018) para afirmar que as crianças devem ter assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Lembrando que nessa fase ainda não há o ensino dividido em matérias ou disciplinas ou, ainda, como apresentam-se na BNCC (2018), componentes curriculares. No que diz respeito aos anos do ensino fundamental, o PPP acompanha a BNCC (2018) e aduz que, nessa fase, o adolescente está mais integrado em atividades comunicativas, ampliando suas interações e os interlocutores, inclusive no ambiente escolar, onde passa a conviver com mais professores. Para a escola, aí, o aluno começa a se posicionar com mais criticidade e o desafio da instituição de ensino é aproximar esses conhecimentos. Então, o PPP da escola concebe que, nessa fase, a autonomia deve se fortalecer e a ampliação de conhecimentos também, com várias disciplinas, campos de atuação e gêneros textuais. Os elaboradores do PPP da escola também demonstraram preocupação com relação às redes sociais e as multissemoses, uma vez que, nessa etapa do ensino, os gêneros jornalísticos, publicitários e propagandas devem ser abordados de forma crítica, a fim de, entre outras coisas, promover o consumo consciente.

No campo da vida pública, o PPP traz em destaque os gêneros legais e normativos, abordando desde regimentos escolares até normas e leis federais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo. O PPP abriu espaço para a promoção da discussão e consciência dos direitos e deveres, incluindo os direitos humanos e a formação ética e responsável. Destarte, o PPP também aborda os gêneros propositivos e reivindicatórios, inclusive com o apoio dos canais digitais, aludindo que se deve no ambiente escolar explicitar e analisar as vozes dissonantes, para que o debate seja promovido de forma autônoma, baseando-se em princípios éticos.

Como se percebe, a proposta de trabalho da escola baseia-se na BNCC e procura estabelecer que os educandos sejam preparados para atuar como agentes de transformação do mundo em que vivem, sendo cidadãos críticos e autônomos. Além disso, capazes de tomar decisões, baseadas na ética e na preocupação com os direitos humanos, que são importantes para a sociedade onde vivem e convivem.

Ainda discorrendo sobre gêneros e sobre as práticas investigativas, o PPP da escola discute também sobre os gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, que devem ter seu progresso de conhecimentos marcado pela indicação do que os alunos

operacionalizam na leitura, na escrita e na oralidade. Ademais, no campo artístico-literário, o PPP indica que a escola deve se preocupar em propiciar aos alunos o contato com as várias manifestações artísticas, especialmente a arte literária. O PPP ainda deixa claro que vários gêneros podem ser abordados na escola, inclusive aqueles que não são mencionados na BNCC, e, além disso, podem ser flexibilizados com relação aos anos de escolaridade em que devem ser abordados. Segundo o PPP,

nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (PPP, 2019-2020, p. 41).

Privilegia-se, desse modo, a reflexão sobre os elementos linguístico-discursivos com enfoque no seu uso, considerado o texto, sua função comunicativa, a relação entre os agentes da comunicação, bem como aspectos cognitivos e socioculturais que motivam sua constante (re)elaboração.

No que diz respeito ao campo do letramento literário, na educação infantil recomenda-se a leitura de diferentes gêneros literários, entre eles contos, fábulas, poemas e cordéis, tendo em vista “o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (PPP, 2019-2020, p. 34). Já no segundo ciclo da educação básica, propõe-se a experiência com diferentes manifestações artísticas, em especial com a arte literária, como forma de “oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (PPP, 2019-2020, p. 41). Observa-se, dessa forma, uma experiência literária tal como orienta o aporte teórico levantado nesta pesquisa, entre eles Cosson (2019).

A fim de melhorar suas práticas, a escola explora em seu PPP o diagnóstico ou marco situacional, que são práticas investigativas com intuito de apurar e refinar indicadores de rendimento escolar; o corpo discente, analisando o perfil dos alunos; a comunidade de responsáveis legais, por meio dos perfis das famílias; o corpo docente; o corpo administrativo e o perfil financeiro. Sobre os indicadores do rendimento escolar, o PPP baseia-se no Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino/2016, Título IV (Da Verificação do Rendimento Escolar), Capítulos I, II, III, IV e V, artigos 104 a 135. Segundo o documento, as modalidades de avaliação do aluno em evidência são a diagnóstica e formativa, com prevalência da qualidade em detrimento da quantidade.

Para a educação infantil, os registros de processo de aprendizagem, segundo o PPP, devem se basear em fichas descritivas e relatórios individuais ou coletivos. No ensino fundamental I e II, o PPP estabelece a distribuição de 100 (cem) pontos, 30 (trinta) no primeiro trimestre, e 35 (trinta e cinco) no segundo e terceiro trimestres. Do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, ficou estabelecida a progressão continuada, com padrão mínimo de habilidades de cada série e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária. Do quarto ao nono ano, exige-se o mínimo de 60 (sessenta) pontos acumulados e a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento). O PPP concebe a aplicação de atividades de recuperação, sendo elas divididas em atividades paralelas, aquelas feitas durante o calendário escolar comum, e aquelas feitas após o período letivo, para aqueles que não atingiram a pontuação mínima para aprovação em até três disciplinas. O sistema de avaliação apresentado no PPP baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996. Assim, a avaliação deve ser compreendida como importante ferramenta de detecção de problemas educacionais e também como diagnóstico da realidade com vistas à qualidade de ensino e de aprendizagem que se almeja.

O PPP da escola registra também a necessidade de estimular constantemente as famílias a participar da vida escolar dos filhos, para que, desse modo, elas possam participar efetivamente das oficinas, apresentações artísticas e atividades na escola, inclusive na elaboração do próprio PPP. O documento ainda destaca a participação da comunidade, no sentido de ampliar as relações dela com a escola, incentivando o engajamento e aumentando as oportunidades de aprendizado dos alunos. Assim, essa carta magna da escola se consolida por ser, entre as suas várias funções, orientadora de uma política de aproximação da escola, tanto da família quanto da comunidade, por meio de uma administração democrática e aberta a possíveis alterações.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações e análises das etapas, dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos e das sequências didáticas adotados durante o projeto Aldravigando. Além disso, os resultados alcançados na execução do projeto também foram instrumentos para as nossas análises, incluindo-se aqui os painéis criados, os cadernos elaborados e o livro publicado, conforme abordaremos a seguir. Então, usamos o termo “resultados” para designar as produções dos alunos, organizadas com base no projeto, durante ou depois de sua implementação. Ademais, os dados foram coletados na

escola e virtualmente em contato com participantes do Aldravlhando, uma professora e a diretora que fizeram parte da equipe que elaborou o projeto e uma aluna da escola na época em que o projeto se desenvolveu.

A tabulação dos dados coletados em relação às etapas, SDs e resultados que permearam o projeto Aldravlhando correlacionados com as teorias que discorremos na fundamentação teórica foram os procedimentos que propiciaram o desenvolvimento de nossas análises e possibilitaram responder aos nossos objetivos geral e específicos.

Para categorizar as etapas do projeto Aldravlhando, as sequências didáticas e os resultados, a fim de organizar os dados coletados, foi elaborado o Quadro a seguir, que nos possibilitou sistematizar os procedimentos e visualizar mais facilmente os dados do projeto:

Quadro 2 - Implementação das etapas do projeto de ensino

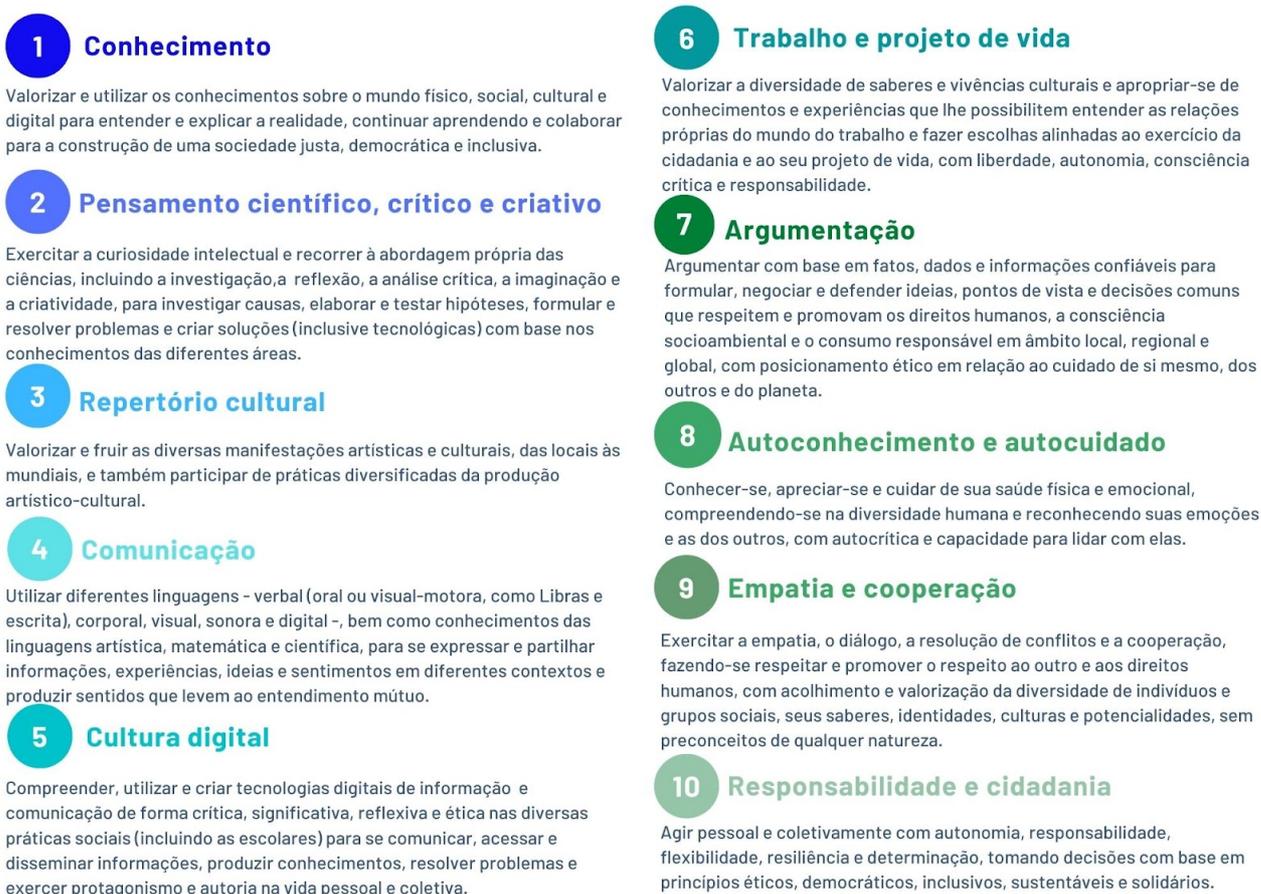
E t a p a s	D a t a / T e m p o d e d u r a ç ã o	Conteúdo/ Desenvolvimento	Objetivos	Descrição das atividades	Competências trabalhadas	Resultados alcançados	A v a l i a ç ã o	T e o r i a

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

Na coluna nomeada “Etapa” registramos o número da etapa, de acordo com a divisão do projeto. A coluna “Data/Tempo de duração” apresenta o prazo para a aplicação de cada etapa e a sua duração, conforme nossas pesquisas. Na coluna “Conteúdo/Desenvolvimento” especificamos o que foi trabalhado em cada etapa. Os objetivos das etapas foram fundamentais para estabelecer parâmetros de análises com relação aos meios e aos fins, por isso a inserção da coluna “Objetivos”. Na coluna “Descrição das atividades” descrevemos como as atividades aconteceram efetivamente na escola. Já na coluna “Competências trabalhadas” abordamos quais competências foram, possivelmente,

trabalhadas com os alunos durante o desenvolvimento das atividades. A imprecisão quanto às competências trabalhadas dá-se pelo fato de elas não terem sido elencadas pela escola no projeto de ensino. Entretanto, pelo trabalho pedagógico desenvolvido, acreditamos ser possível elencá-las. Para embasar nossos dados, utilizamos as 10 (dez) competências gerais para o ensino básico apresentadas na BNCC (2018). Assim, vamos numerá-las e descrevê-las na Figura 11, a seguir:

Figura 11 - As dez competências gerais da BNCC



Fonte: Elaborada pelo pesquisador com base na BNCC (2018).

Na coluna “Resultados alcançados” esclarecemos quais foram os resultados alcançados em cada etapa, procurando descrevê-los sistematicamente. Vale destacar que alguns resultados foram apresentados também em anexos neste trabalho. Na coluna “Avaliação” especificamos qual foi o tipo de avaliação realizada, conforme mostrado na Figura 12, a seguir:

Figura 12 - Principais tipos de avaliação

**1 Diagnóstica**

Observar, analisar e pesquisar as dificuldades dos alunos para a reconstrução da aprendizagem. Esta é realizada no início do processo, para orientar a ação do educador na organização do seu planejamento escolar. Essa é a avaliação feita para ajudar a aprender e não para dizer o que o aluno sabe.

**2 Formativa**

Serve para guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. Além disso, é contínua e realizada durante o processo de aprendizagem. O professor não está preocupado com os resultados que o aluno obtém, mas em reorganizar as práticas, de acordo com as necessidades dos educandos. Caracteriza-se pelas funções informativa e corretiva. Precisa de três etapas: coleta de informações, diagnóstico individualizado e ajuste da ação.

**3 Comparativa**

Serve para refletir sobre o que é preciso ensinar e comparar com o que foi aprendido no processo educacional. Ela propicia uma melhora contínua do processo de aprendizagem, já que com ela é possível verificar, quase em tempo real, se os alunos compreenderam a matéria trabalhada em uma aula ou período. A avaliação comparativa tem como função indicar antecipadamente se o conteúdo foi absorvido satisfatoriamente.

**4 Somativa**

Certificação das competências, constatação das condições do educando, momento de análise de todos os dados do aluno recolhidos no decorrer daquele período, um balanço ou síntese das aquisições em um período, verificação da produtividade do trabalho. Não consta da aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado, mas em representar os resultados obtidos durante o desenvolvimento, comparando ao diagnóstico feito no início do processo.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022) com base em Silva, Matos e Almeida (2014); Maria (2020); Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Por fim, em “Teoria”, exploramos nosso referencial teórico, principalmente, sobre multiletramentos, processo de humanização e letramento literário para correlacionar com a etapa trabalhada. O Quadro 2 foi preenchido com os dados e exposto no Apêndice C, por causa de seu tamanho, que causou a inviabilidade de colocá-lo no corpo do texto.

Além da tabulação dos resultados do projeto de ensino, atentemo-nos às notas do pesquisador, que foram as anotações feitas sobre as percepções obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa. Nessas notas, foram observadas conversas informais com professores, alunos e integrantes do corpo atual da escola, incluindo-se detalhes visuais percebidos pelo pesquisador. Além das tabelas, de imagens de alguns cadernos, anexamos à pesquisa fotografias da escola, onde foram divulgados os resultados do projeto, como na biblioteca, por exemplo. Anexamos, também, os resultados das pesquisas pela internet sobre o projeto Aldravinando, vide Anexo I. Isso nos ajudou a ter uma ideia da dimensão que o projeto alcançou, dentro do que foi desenvolvido. Desse modo, fazendo uma análise minuciosa do projeto Aldravinando, e alinhando essa análise com as teorias, tentamos alcançar os nossos objetivos específicos e geral, responder às perguntas traçadas ao longo desta investigação e confirmar nossa hipótese.

### 3.4 Sobre a análise de dados

A pesquisa qualitativa não se desenvolve linearmente, é um processo interativo que nos permitiu gerar dados para a análise. A fim de tratar os materiais coletados, procuramos relacioná-los com a nossa base teórica, confrontando essa base com a investigação de campo. Então, analisamos e interpretamos os dados, esclarecendo como eles foram organizados. Segundo Gil (1999, p. 168),

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Para fundamentar nossas análises, tabulamos os dados do projeto de ensino, que foram organizados no Quadro 2, exposto na subseção anterior e acostado *in totum* no Apêndice C. Durante a tabulação e organização dos dados, fizemos a correlação deles com as teorias que versam, principalmente, sobre os multiletramentos, o processo de humanização e a formação do leitor literário. O diagrama da Figura 13, a seguir, traz um panorama das atividades realizadas. A Figura foi importante para que pudéssemos compreender a inter-relação entre a implementação do projeto Aldravailhando, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados; e um aporte teórico que dê sustentação à prática do professor no âmbito escolar e que possa servir de subsídio para novas pesquisas e experimentações com enfoque na formação do aluno. A Figura apresenta nossos objetivos geral e específicos, além de explicitar, resumidamente, nossas linhas de análise com relação aos dados coletados, resultados e teorias. Vejamos, então, a Figura 13:

Figura 13 - Elo para as análises



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

Para melhor fundamentação da nossa análise, buscamos responder à pergunta-chave: como um projeto de ensino com enfoque na leitura e na produção de aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário? E, para uma resposta mais satisfatória a essa pergunta, desmembramos nas seguintes questões:

1. Tendo em vista a proposta inter e transdisciplinar do projeto Aldravilhando, em que medida sua implementação pode ter contribuído para a formação de um sujeito criativo e complexo?

2. Tomando como base o modo como as atividades foram desenvolvidas e os resultados alcançados, é possível afirmar que o trabalho com a literatura possibilita a criação de conexões com a realidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanização?
3. Consideradas as ações desenvolvidas ao longo do projeto, é possível afirmar que a leitura do texto literário - mais especificamente com *aldravias* - contribui para a fruição estética e para o despertar do prazer pela literatura?
4. Como a metodologia de projetos pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário?

A descrição dos dados e dos resultados, bem como a análise dessas questões à luz das teorias estudadas foram cruciais para responder à pergunta-chave e verificar a veracidade da hipótese aventada nesta pesquisa.

### **3.5 Questões éticas na pesquisa**

Sobre as questões éticas, respeitamos princípios pela privacidade, dignidade e integridade dos participantes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 158). O *Aldravilhando*, como já descrevemos, foi desenvolvido e aplicado em uma instituição de ensino pública e municipal que não é o Cefet-MG, e, por isso, esta pesquisa foi apresentada à autoridade responsável por aquela escola. Para fins de autorização da coleta de dados, como informações sobre a instituição e fotografias do local, foi assinado um Termo de Anuência pela autoridade competente, conforme modelo exposto no Apêndice A. A fim de preservar a identidade da autoridade, o documento assinado ficará arquivado digitalmente com acesso exclusivo para o pesquisador, o orientador e para o assinante.

Com relação à realização da pesquisa juntamente aos participantes, para seguir os princípios éticos estabelecidos pelas normas vigentes, os instrumentos de coleta de dados foram cuidadosamente elaborados a fim de preservar as suas identidades. Os riscos dessa pesquisa foram mínimos e não interferiram diretamente na vida acadêmica da escola, nem dos estudantes, nem dos professores e funcionários. Por isso, foi feita apenas uma visita à escola, em horário definido pela responsável pelo local, de forma a não acarretar nenhum tipo de prejuízo. Os riscos que esta pesquisa apresentou aos participantes, no caso daqueles que forneceram informações, dados, cadernos, fotografias e informações das etapas, SDs e

resultados, dizem respeito à pessoalidade dos dados coletados. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assumiu o compromisso de preservar os dados pessoais dos envolvidos, usando, preferencialmente, pseudônimos não identificáveis externamente, exceto quando documento de veiculação pública. Além disso, todos os documentos foram solicitados e só foram mencionados na pesquisa diante da anuência de quem os forneceu. Esses direitos, garantias, riscos e benefícios foram esclarecidos em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide modelo no Apêndice B, que foi assinado pelo pesquisador e encaminhado virtualmente via redes sociais para os interessados. Depois disso, foi lido e, após anuência, assinado pelos participantes, duas professoras e uma aluna que estiveram envolvidas no Aldravlhando. A fim de preservar as identidades dos participantes, os documentos assinados ficarão arquivados digitalmente com acesso exclusivo para o pesquisador, o orientador e para os assinantes.

Não foi oferecido nenhum tipo de benefício ou vantagem diretos aos participantes, nem nenhum tipo de remuneração ou gratificação. Além disso, o TCLE deixou claro que os benefícios indiretos esperados diziam respeito à reflexão, de quem se interessar, sobre o processo de formação dos leitores literários. Os custos da pesquisa referentes à aquisição de material bibliográfico, impressões e fotocópias, além de deslocamentos, foram de inteira responsabilidade do pesquisador, não envolvendo custos nem às pessoas e nem às instituições envolvidas, a escola onde o projeto de ensino se desenvolveu ou ao próprio Cefet-MG. Além disso, seguiram-se os cuidados éticos relativos à minimização da interferência do pesquisador durante a coleta dos dados. Para isso, as comunicações com os participantes foram feitas, preferencialmente, de forma virtual, via *Whatsapp*, ficando a cargo do próprio pesquisador o deslocamento, apenas em caso extremamente necessário, até a cidade de Santa Bárbara-MG em momento definido com exclusividade pelos participantes.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Considerações iniciais

Com o levantamento e tabulação dos dados, foi elaborado o Apêndice C, onde está o Quadro 2, que facilitará a leitura das análises. Elas serão feitas sequencialmente, a partir da etapa 0, conforme consta no Quadro mencionado. Vamos explorar o projeto Aldravigando e analisar individualmente o conteúdo de cada etapa, procurando responder aos questionamentos traçados ao longo da investigação e fundamentando a análise nas teorias estudadas e que constam na coluna “Teoria” do Quadro 2.

No ensejo da análise da etapa 10, considerando sua extensão e diversidade, analisaremos alguns pontos que julgamos importantes para a efetivação do Aldravigando, como a participação da família, por exemplo. Já sobre a etapa 11, abriremos mão de uma análise aprofundada sobre a estrutura física do livro, já que ela não foi feita pelos alunos, mas por uma equipe profissional. Assim, nossas análises terão enfoque no conteúdo literário e artístico da obra, esses com a participação dos discentes.

Para dar maior legibilidade ao texto, evitando saltos muito grandes nas páginas deste capítulo, preferimos colocar as imagens maiores e que não têm ligação direta com o conteúdo escrito na análise propriamente dita em anexos. Por isso, nos anexos especificamos o que são as imagens e a referência delas à respectiva etapa. Propositamente, omitimos, com recursos de imagem, os rostos dos alunos que aparecem nas fotografias.

A fim de preservar as identidades dos alunos e professores, eles serão designados, nas análises, por letras, A, B, C, D e assim sucessivamente. As letras não têm o intuito de mensurar nenhuma característica própria do(a) aluno(a), como cor, raça ou idade, mas, tão somente, individualizá-lo(a) nas análises. Vale destacar que a designação por letra se fez necessária para ocultar a identidade quando o(a) próprio(a) aluno(a) escreveu o seu nome na página do caderno ou mesmo para facilitar a devida citação. Por isso, nos casos em que o aluno escreveu seu nome na folha analisada, para não descaracterizar o material, a página foi mantida intacta, com exceção do nome do(a) aluno(a), que foi ocultado para manutenção da privacidade dos participantes. Nos casos onde não foi colocado nenhum nome, a página segue tal qual encontrada no arquivo original. Tendo em vista que muitas imagens são difíceis de ler, por questões de resolução e tamanho, criamos, logo abaixo delas, legendas, para facilitar a visualização e leitura dos textos e imagens.

Assim, nossas análises partiram de um resumo da etapa, com fulcro no conteúdo/desenvolvimento e na descrição das atividades, passando pela correlação dessa etapa com as teorias no que concerne aos objetivos, competências trabalhadas, resultados alcançados e tipo de avaliação. Embora a etapa 12 não exista no plano inicial do projeto criado na escola de Santa Bárbara-MG, ela existiu na prática e, por isso, foi inserida tanto nas análises quanto no Quadro do Apêndice C.

Depois disso, faremos análises globais do projeto Aldravilhando, buscando responder aos questionamentos traçados ao longo da pesquisa.

#### 4.2 Apresentações e análises sequenciais dos dados

A etapa 0 corresponde à avaliação diagnóstica. Foi nessa etapa que a professora de Língua Portuguesa, depois de ler a obra literária *Os quatro meninos*, de 2014, de Andreia Donadon Leal, e outras obras da mesma autora, percebeu que, em dado momento, os alunos se interessaram pelas aldravias. Estas foram vistas, primeiramente, no livro *Megalumens*, também de autoria de Leal, escrito em 2014. A escolha das obras de Leal, aliás, se deu porque a autora já residiu em Santa Bárbara-MG e tem forte ligação com essa cidade, embora as aldravias tenham surgido em Mariana-MG. A Figura 14, a seguir, mostra a capa dos livros de autoria de Andreia Donadon Leal:

Figura 14 - Capas dos livros *Os Quatro Meninos* (2014) e *Megalumens* (2014) de Andreia Donadon Leal



Fonte: Extraídas dos sites: <https://www.traca.com.br/livro/1154831/quatro-meninos/> e <https://ms-my.facebook.com/presenteliterario/photos/1500112500258559>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Esse contato inicial com determinadas obras e gênero, nesse caso com a leitura das obras de Andreia Donadon Leal e as aldravias, é fundamental para o desenvolvimento de sequências didáticas e, por conseguinte, dos projetos de ensino. Como vimos em Leffa (2007, p. 16) a ideia é partir do que os alunos já sabem para o que eles vão precisar aprender. Notamos aí a valorização do conhecimento do mundo físico, social e cultural dos alunos, conforme a competência 1 da BNCC trabalhada, a do conhecimento, conforme a Figura 11, já que a sala de aula buscou aproximar-se da cidadã e autora Andreia Donadon Leal, com raízes fortes na cidade onde a escola está instalada. Nesse mesmo cenário, houve a valorização da manifestação artística, momento em que a professora procurou aproximar os alunos da cultura local, trabalhando outra competência importante, a do repertório cultural, competência 3 da Figura 11, considerando que Leal é autora de vários livros e é uma das criadoras das aldravias.

Para criar soluções eficazes e pertinentes às demandas pedagógicas dos alunos, é recomendável, sobremaneira, detectar e conhecer profundamente os problemas. Assim, é possível propor um plano de ação que satisfaça os anseios tanto dos alunos como do corpo pedagógico da escola, a fim de alcançar resultados escolares melhores no que diz respeito ao desenvolvimento dos envolvidos no processo de aprendizagem. Dito de outra forma, conhecer uma obra completamente desconhecida, com um tipo de poema, possivelmente, nunca antes visto, tendo em vista, claro, a pouca idade das aldravias pode ter despertado o estranhamento (CHKLOVSKI, 1976) por parte dos alunos, que demonstraram interesse, curiosidade em explorar o novo.

Cosson (2011, p. 3) nos chama a atenção para os três momentos da leitura: a pré-leitura, momento em que os leitores são motivados a apresentar antecipações e previsões, a fim de se prepararem para o contato com o texto; a leitura efetiva do texto, quando eles interagem com o texto, de modo a compreender a sua mensagem; e, por fim, a interpretação, quando eles buscam incorporar o que leram à vida. Percebemos que, na etapa 0, a professora e os alunos se prepararam para a leitura da obra literária, embora, acreditamos, não se tenha estabelecido um padrão para os resultados dessa leitura, tendo em vista o sistema complexo e multifacetado das salas de aula (MORIN, 2002, p. 19-20). O desenvolvimento da atividade aproximou-se das etapas da leitura apresentadas por Cosson (2011, p. 3). E, com base nos três momentos, na pré-leitura, na leitura efetiva e na interpretação (COSSON, 2011, p. 3), somos capazes de perceber uma conexão da teoria com a realidade intraclasse reconhecida pela professora. Depois dessa etapa, a docente percebeu uma certa desinformação quanto às obras literárias e procurou apresentar uma solução para isso.

A leitura, como podemos verificar em Cosson (2011, p. 4), é um diálogo e, tal qual, muitas vezes, nos surpreende e desperta a curiosidade. Cosson (2019, p. 34) ainda nos alicerça para entender o porquê de as aldravias terem despertado esse interesse, quando aduz que o letramento literário sempre trabalha com o atual, e aí não importando se a obra literária é contemporânea ou não. Para esse mesmo autor (2019, p. 34), “é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Como já mencionamos, as aldravias estão, por suas características, imbricadas no que é atual. Apesar disso, a essa altura do planejamento das atividades, ainda não pudemos aduzir se as aldravias contribuíram para a fruição estética e o despertar do prazer pela literatura.

Essa etapa serviu para alavancar o desenvolvimento da metodologia para o projeto Aldravilhando, que dava seus pontapés iniciais. A professora começou a se articular pedagogicamente na escola, contactando outros professores e a direção para montar o plano de ação de leitura literária com as aldravias. Com a ajuda do corpo escolar, ela pôde traçar a avaliação formativa, que consistiu em adequar as abordagens e práticas para os alunos dos ensinos infantil e fundamental.

Por tudo o que foi referido aqui, em consonância com as teorias estudadas, os resultados alcançados com a etapa 0, vide Apêndice C, fundamentados nas competências trabalhadas, é possível afirmar que essa etapa foi importante para o começo do desenvolvimento do projeto de leitura, isso porque, depois de percebido o problema do pouco interesse pela leitura de poemas nos anos finais do ensino fundamental, a professora constatou o interesse dos alunos pelas aldravias. A atividade de organização e implementação do projeto Aldravilhando baseou-se nesse interesse e desencadeou uma somatória de esforços para que fosse possível criar um ambiente favorável para a formação de leitores literários por meio das aldravias. Por tudo que foi visto nessa análise, o projeto, ainda que em seu processo embrionário, contribuiu para a formação de sujeitos criativos e complexos.

A etapa 1 se estendeu pelos anos de 2014 e 2015 e foi o período em que aconteceram as apresentações de autores. O objetivo dessas apresentações era promover o encontro entre os autores e os alunos, seus familiares e a comunidade local, que também foi convidada. O primeiro desses encontros aconteceu em 9 de agosto de 2014, quando foram até a escola, os criadores das aldravias Andreia Donadon Leal; J. B. Donadon-Leal e Gabriel Bicalho. Depois desses encontros, foram propostas aos alunos atividades que envolviam novas leituras, escritas e ilustrações.

Os resultados puderam ser observados por toda a escola, já que as criações dos alunos foram expostas em painéis. Vejamos, na Figura 15, a seguir, o painel com aldravias e ilustrações para os poemas de Cecy Barbosa Campos:

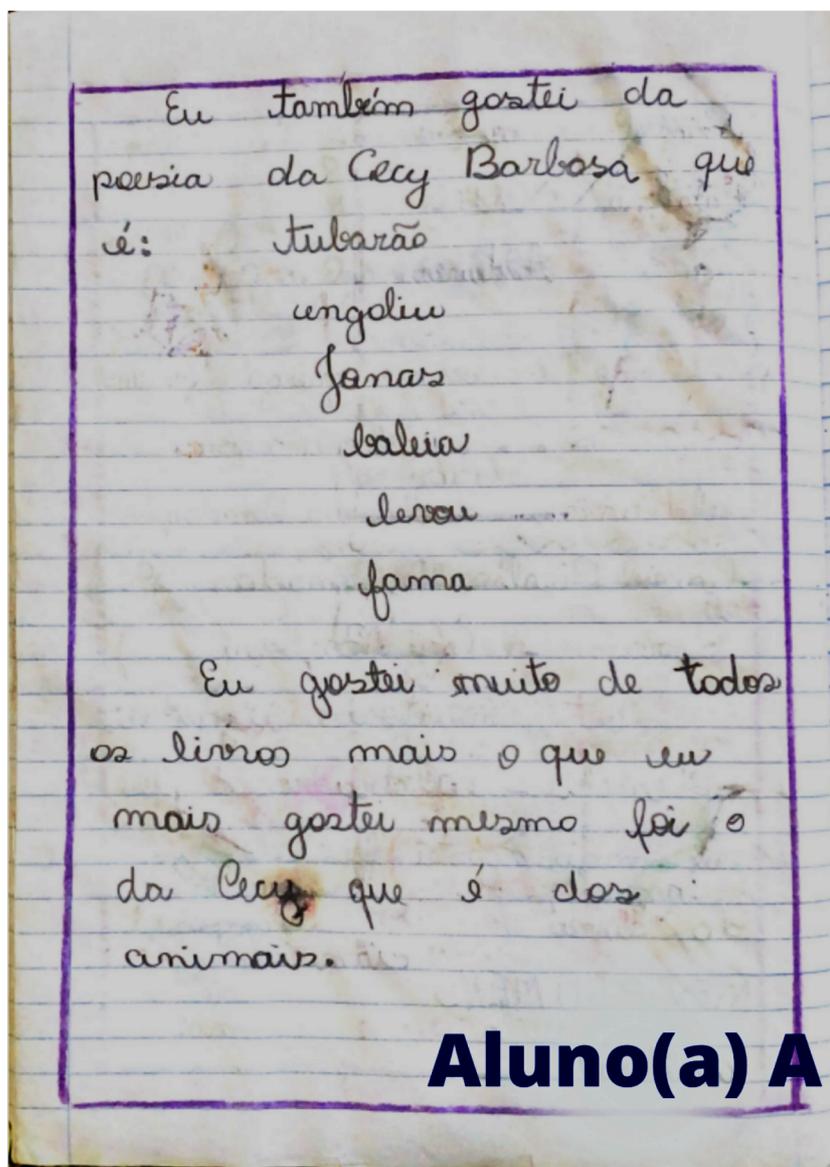
Figura 15 - Painel com aldravias de Cecy Barbosa Campos e ilustrações feitas pelos alunos



Fonte: Fotografia capturada e fornecida pela professora, conforme arquivo pessoal (2014).

Na Figura 15, podemos visualizar um painel com várias ilustrações feitas pelos alunos em folhas de papel. Além disso, os alunos puderam escrever em seus cadernos impressões e depoimentos sobre as apresentações e as leituras feitas, bem como criar novas aldravias. Vejamos os cadernos dos Alunos(as) A, B e C:

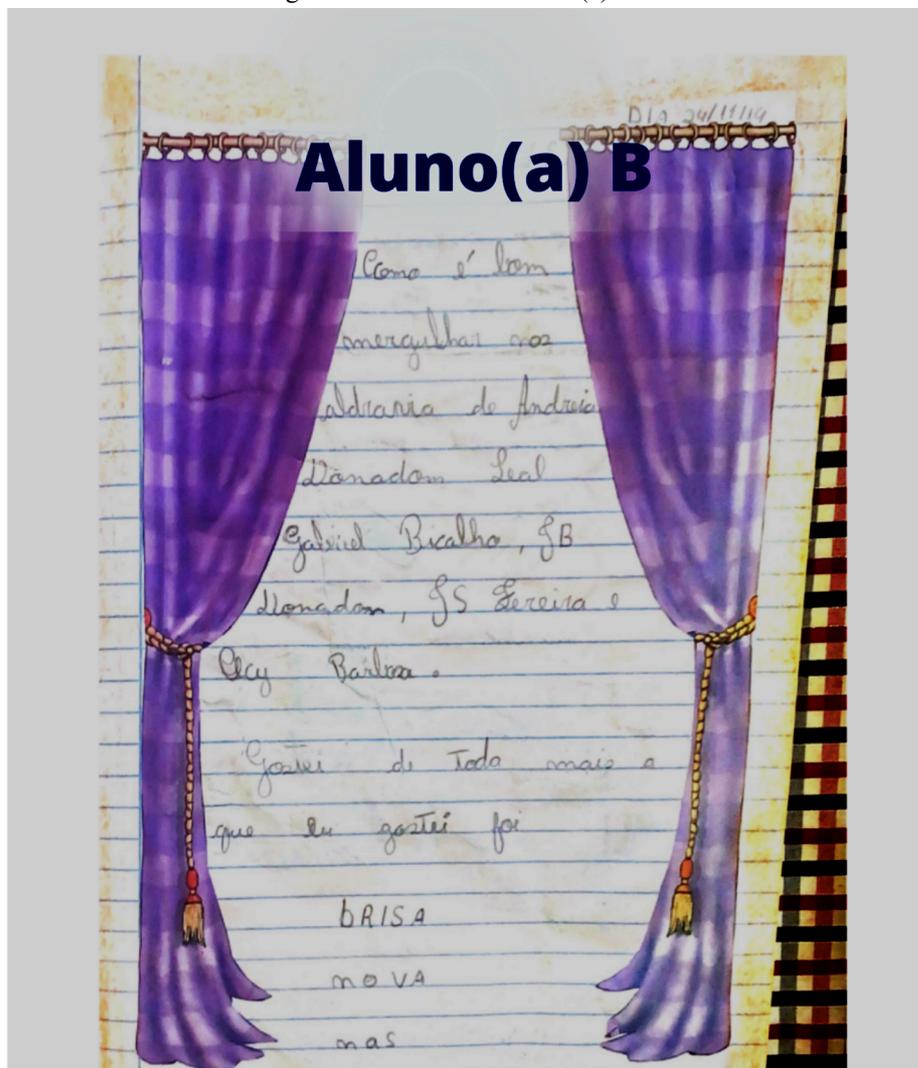
Figura 16 - Caderno do(a) aluno(a) A



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) A, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal (2014).

Na Figura 16 podemos ler: “Eu também gostei da poesia de Cecy Barbosa que é: tubarão/engoliu/Jonas/baleia/levou/fama. Eu gostei muito de todos os livros mais o que eu mais gostei mesmo foi o da Cecy que é dos animais” (*sic!*) (ALUNO(A) A, 2014).

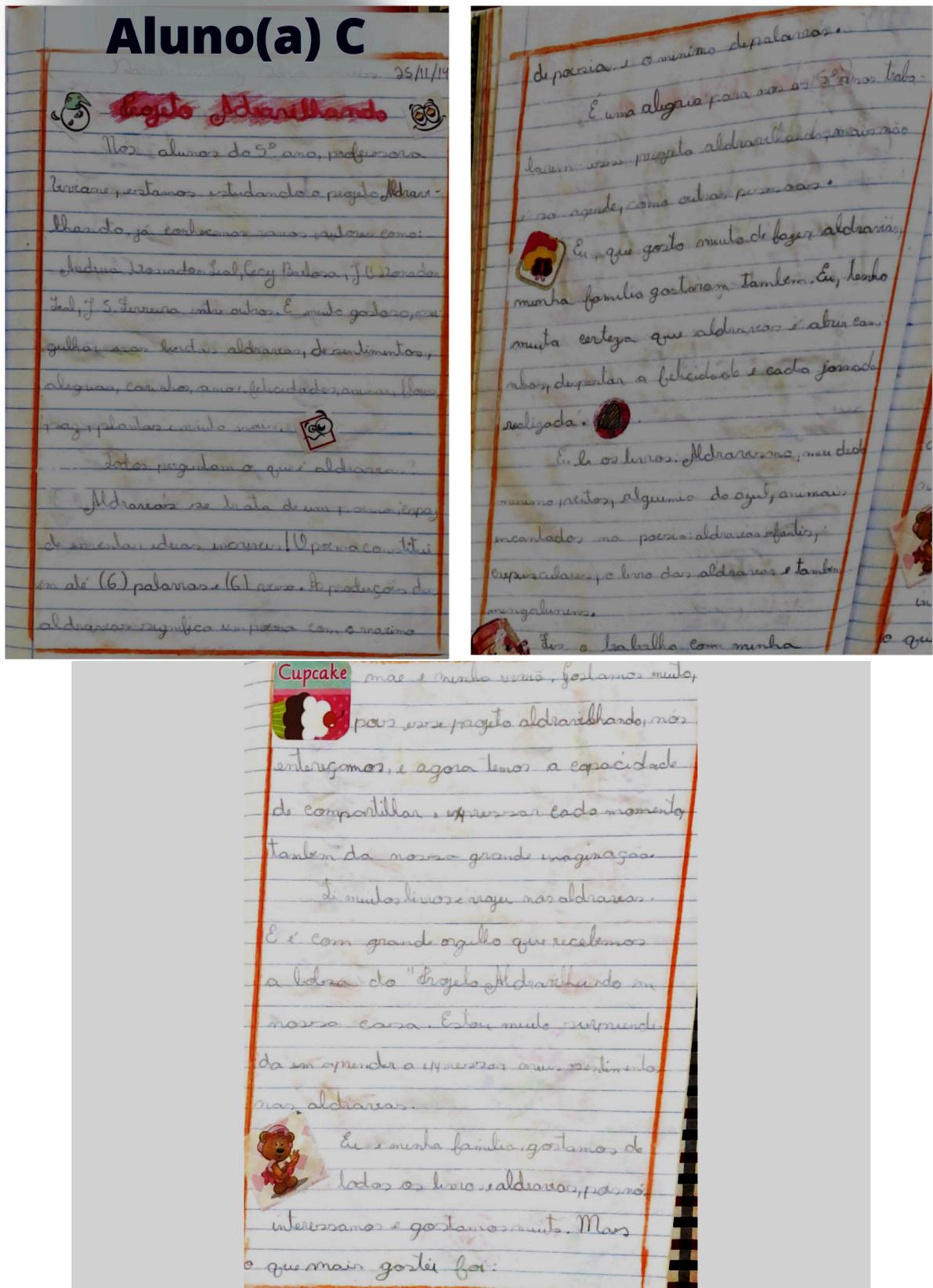
Figura 17 - Caderno do aluno(a) B



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) B, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal (2014).

Na Figura 17 podemos ler: “Como é bom mergulhar nas aldria de Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, JB Donadon, JS Ferreira e Cecy Barbosa. Gostei de tudo mais a que mais gostei foi [...]” (*sic!*) (ALUNO(A) B, 2014).

Figura 18 - Caderno do(a) aluno(a) C



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) C, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal (2014).

Na Figura 18 podemos ler:

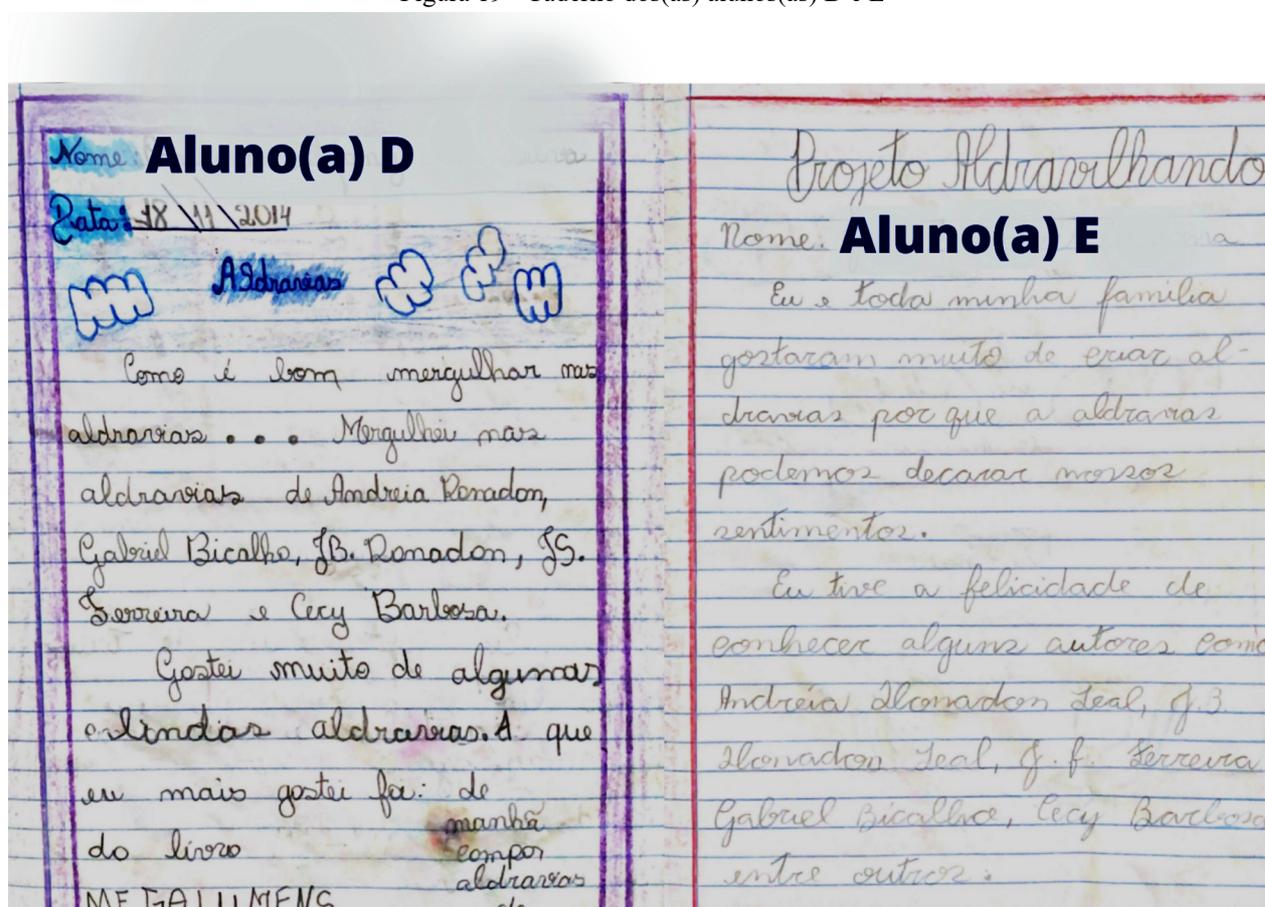
Nós alunos do 5º ano, professora X (*nome omitido propositalmente*), estamos estudando o projeto Aldravilhando. Já conhecemos vários autores como: Andreia Donadon Leal, Cecy Barbosa, J.B. Donadon Leal, J.S. Ferreira entre outros. É muito gostoso mergulhar nas lindas aldravias, de sentimentos, alegrias, carinhos, amor, animais, flores, paz, plantas e muito mais. Todos perguntam o que é aldravia? Aldravias se trata de um poema capaz de inventar ideias incríveis! O poema constitui em até (6) palavras e (6) versos. As produções das aldravias significa um poema com o máximo de poesia e o mínimo de palavras. É uma alegria para nós os 5º anos trabalharem esse projeto aldravilhando, mais não é só agente, como outras pessoas. Eu que gosto muito de fazer aldravias, minha família gostaram também. Eu, tenho muita certeza que aldravias é abrir caminhos, despertar a felicidade e cada jornada realizada. Eu li os livros: Aldravismo, meu dedo mínimo, ventos, alquimia do azul, animais encantados na poesia: aldravias infantis, crepusculares, o livro das aldravias e também mengalumens. Fiz o trabalho com minha mãe e minha irmã. Gostamos muito, pois esse projeto aldravilhando, nós entereçamos, e agora temos a capacidade de compartilhar, expressar cada momento também da nossa imaginação. Li muitos livros e viajei nas aldravias. E é com grande orgulho que recebemos a bolsa do “Projeto Aldravilhando em nossa casa. Estou muito surpreendida em aprender a expressar meus sentimentos nas aldravias. Eu e minha família gostamos muito de todos os livros e aldravias, pois nos interessamos e gostamos muito [...] (*sic!*) (ALUNO(A) C, 2014, grifo nosso).

Nota-se que os alunos fizeram a associação das aldravias ao sentimento, à vida e ao mundo que os cerca, como no relato da primeira página do Aluno C, que diz: “É muito gostoso mergulhar nas lindas aldravias, de sentimentos, alegrias, carinhos, amor, felicidades, animais, flores, paz, plantas e muito mais”. Não obstante, o que vemos dá indícios de que os alunos passaram a compartilhar com seus familiares os conhecimentos e as criações de aldravias. Tudo isso pode ter contribuído para a formação do aluno complexo e criativo. O(a) aluno(a) C ainda nos permite perceber que as aldravias estavam sendo motivo de debates e reflexões ao afirmar que todos estavam perguntando o que as aldravias eram. Essa curiosidade e interesse despertados pelas aldravias mostram o acerto do projeto de ensino em se basear nesse tipo de poema. Ademais, o(a) próprio(a) aluno(a) demonstra conhecer as bases estéticas das aldravias ao, depois de ler o ABC das aldravias, criar, com suas próprias palavras, um guia simples das características: “O poema constitui em até (6) palavras e (6) versos. As produções das aldravias significam um poema com o máximo de poesia e o mínimo de palavras” (*sic!*) (ALUNO(A) C, 2014).

O relato do(a) aluno(a) C é tão rico em informações que também nos permite afirmar que o estudante estava realmente interessado pela poesia, conforme percebemos no trecho: “Eu, tenho muita certeza que aldravias é abrir caminhos, despertar a felicidade e cada jornada realizada” (*sic!*) (ALUNO(A) C, 2014). Este trecho do relato mostra que o investimento do projeto de ensino nas aldravias, por meio das interações com os autores e

suas obras, mediadas pelos professores, possibilitou o desenvolvimento do prazer pela literatura e da fruição estética, principalmente quando o discente fala em abrir caminhos e despertar a felicidade. O(a) aluno(a) C entende, como podemos ler, que trata de um caminho, de uma jornada cuja construção ele está participando, fazendo-se protagonista no processo de aprendizagem. Percebemos isso quando o(a) aluno(a) fala que ele(a), além de sua família, naquele momento, é capaz de compartilhar e expressar o que passa pela sua imaginação. A possibilidade de externar esse mundo imagético como aposta do projeto de ensino também é ponto importante para o desenvolvimento do processo de humanização dos sujeitos e da formação do leitor literário. Vejamos mais algumas imagens:

Figura 19 - Caderno dos(as) alunos(as) D e E



Fonte: Parte do caderno dos(as) alunos(as) D e E, que estavam sob posse da professora, conforme arquivo pessoal (2014).

Na Figura 19, do lado esquerdo da imagem, temos o relato do(a) aluno(a) D: “Como é bom mergulhar nas aldravias... Mergulhei nas aldravias de Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, JB. Donadon, JS. Ferreira e Cecy Barbosa. Gostei muito de algumas lindas aldravias. A que eu mais gostei foi do livro MEGALUMENS” (*sic!*) (ALUNO(A) D, 2014).

Já do lado direito da imagem, temos o relato do(a) aluno(a) E: “Eu e toda minha família gostaram muito de criar aldravias por que a aldravias podemos decorar nossos sentimentos. Eu tive a felicidade de conhecer alguns autores como Andreia Donadon Leal, J.B. Donadon Leal, J.S. Ferreira, Gabriel Bicalho, Cecy Barbosa entre outros” (*sic!*) (ALUNO(A) E, 2014).

Esses encontros dos alunos com os autores e suas obras buscaram fomentar, por meio da literatura, a compreensão da condição humana, como nos mostra Coutinho (2008, p. 24) quando diz que a literatura é parte da nossa vida, com todas as variações que ela apresenta. Coutinho (1986, p. 79) ainda nos diz que é preciso acreditar na relação da literatura com a vida, na medida em que o valor literário mora na relação entre a mensagem e o prazer despertado por ela. Os relatos dos(as) alunos(as) mencionados anteriormente permitem a reflexão sobre a associação da vida com a literatura. Assim como na etapa 0, a etapa 1 procurava, em seus entremeios, causar estranhamento (CHKLOVSKI, 1976), despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, a fim de que eles fizessem a associação das obras com os seus respectivos autores. Segundo Cosson (2019, p. 29), cabe aos professores promover e criar as condições para os encontros dos alunos com a literatura, fazendo com que isso seja uma oportunidade de busca plena de sentido para o texto literário, para os próprios alunos e para a sociedade. Sendo assim, a escola procurou promover mais do que o encontro com o texto literário, mas fazer desse encontro uma atividade ainda mais real e dinâmica, na medida em que os próprios autores puderam falar sobre as suas obras e receber o *feedback* imediato dos alunos. Então, por todo o exposto, o investimento do projeto de leitura em aproximar os autores e suas obras dos alunos foi fator importante para criar conexões com a realidade, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos.

Cosson (2018, p. 25) afirma que o letramento permite ser um ato individualizado e, ao mesmo tempo, demanda interação social. E o letramento literário envolve a construção literária de sentidos por meio da apropriação da literatura (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Os alunos puderam ter esse contato direto com os autores e suas obras, vê-los, ouvi-los, admirá-los, apropriar-se das apresentações, criar novas interações sociais e estabelecer conexões com o mundo físico e ficcional. Vislumbrava-se ali um processo de valorização do despertar do prazer pela literatura e da fruição estética.

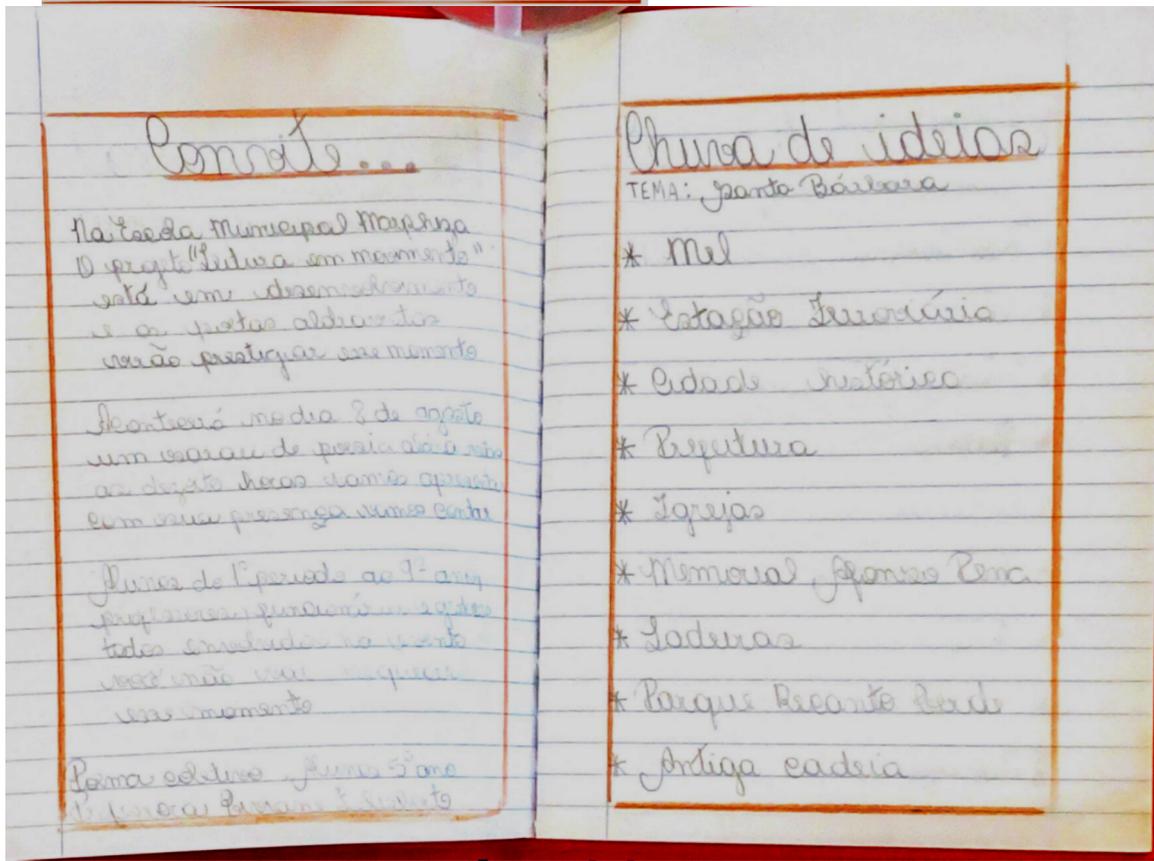
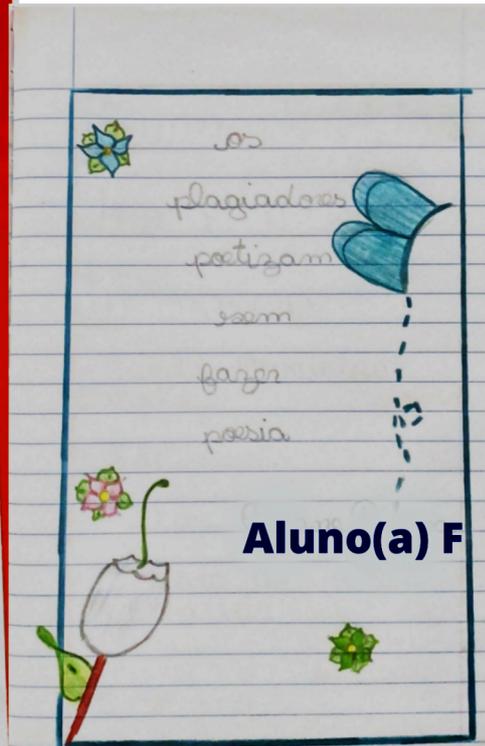
Por meio da valorização do conhecimento de mundo dos envolvidos nas apresentações, a competência 1 da BNCC, conhecimento, da Figura 11, foi trabalhada pelos alunos, sendo importante para o bom andamento do projeto de leitura. O despertar da

curiosidade intelectual, competência 2, especificada em pensamento científico, crítico e criativo, da Figura 11, pelos processos criativos das obras literárias poderia instigar a continuação do projeto de leitura. O trabalho com a vida e obra dos artistas fomentou a valorização das manifestações artísticas, competência 3 que podemos observar em repertório cultural, mostrada na Figura 11, na medida em que as obras foram expostas e exploradas durante as apresentações. Além disso, os alunos foram convidados a ler, reler e ilustrar as obras e criar seus próprios poemas e textos literários, utilizando diferentes linguagens para isso, conforme a competência 4, comunicação, indicada na Figura 11. Professores e alunos, por meio da metodologia de projetos, por tudo que foi apresentado na etapa 1, trabalharam de modo a desenvolver as competências e contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Os professores continuaram a observar o desempenho dos alunos e constatando o desenvolvimento deles mediante às atividades propostas, por meio de avaliação formativa, Figura 12, no intuito de guiar e otimizar as atividades em andamento. Os professores puderam avaliar a etapa por meio dos depoimentos escritos nos cadernos, conforme expressos nas Figuras 16 a 19. Ao observá-los, os professores podiam constatar o que os alunos tinham entendido das apresentações, suas impressões sobre o projeto de ensino e, a partir disso, corrigir o que não havia ficado claro para alguns estudantes. Essas correções eram feitas, por exemplo, ao selecionar os materiais para serem expostos no painel, vide Figura 15. As atividades propostas e realizadas, bem como as correções feitas indicaram o alcance de resultados importantes e condizentes com os objetivos traçados preliminarmente, tudo isso de acordo com as teorias e práticas metodológicas.

A etapa 2 envolveu o compartilhamento de leituras e experiências literárias por meio de uma ação que envolvia a utilização de um carrinho de supermercado. Em alusão às compras de gêneros alimentícios e de higiene, os alunos passearam com o carrinho, cheio de livros, pela escola, convidando os colegas a participarem da atividade. Também foi dado um passo importante rumo à autonomia e expressão autoral dos alunos, quando foi criado o caderno intitulado Chuva de Ideias. Nesse caderno, os alunos colocavam suas impressões pessoais e depoimentos sobre o projeto e criaram aldravias e ilustrações, com base no que estavam aprendendo ou em outra situação do cotidiano. Para municiar o caderno com novas ideias, esporadicamente, os alunos consultavam o dicionário e escreviam palavras novas. Vejamos alguns cadernos dos(as) alunos(as) F, G e H:

Figura 20 - Caderno do(a) aluno(a) F



**Aluno(a) F**

Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) F, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 20 podemos visualizar, na parte superior, do lado esquerdo, a primeira página do caderno, com as inscrições “Chuva de Ideias” e várias letras soltas pela página, causando a impressão de liberdade. Na parte superior, mas do lado direito, podemos ler a aldravia: os/plagiadores/poetizam/sem/fazer/poesia. Importante destacar que não há menção de quem seja o(a) autor(a) desse poema. Já do lado esquerdo inferior da imagem, temos um convite em forma de poema elaborado pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental:

Na escola (*nome omitido propositalmente*)  
o projeto “Leitura em movimento”  
está em desenvolvimento  
e os poetas aldravistas  
virão prestigiar esse momento.

Acontecerá no dia 8 de agosto  
um sarau de poesia aldravista  
as dezoito horas vamos apresentar  
com sua presença vamos contar

Alunos de 1º período ao 9º ano  
professores, funcionários e gestores  
todos envolvidos no evento  
você não vai esquecer esse momento (*sic!*)

(POEMA ESCRITO NO CADERNO DO ALUNO(A) F, 2014, grifo nosso).

O poema foi escrito de forma coletiva pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental, favorecendo o trabalho em grupo e a participação nas atividades. O trabalho coletivo proposto pelos professores foi importante para o desenvolvimento da cooperatividade, do diálogo, da resolução de conflitos e da empatia, essas características estão descritas na competência 9, conforme se observa na Figura 11. Importante destacar a construção coletiva do poema, fator importante para o exercício do trabalho em grupo. A palavra “desenvolvimento”, por exemplo, lembra que o projeto de ensino era um processo inacabado. Na última estrofe percebemos, pelo verso “professores, funcionários e gestores”, como o projeto abarcava toda a escola para tornar inesquecíveis os momentos de leitura e interação, como lembrado no último verso.

No lado direito da imagem da Figura 20, no canto inferior, temos as inscrições: “Chuva de Ideias/TEMA: Santa Bárbara” e as palavras: mel, estação ferroviária, cidade histórica, prefeitura, igrejas, memorial Afonso Pena, ladeiras, parque recanto verde, antiga cadeia. Considerando-se, especificamente, o caderno Chuva de Ideias, nele, os alunos ganharam nova oportunidade de liberdade de criação individual. Os estudantes podiam escrever e ilustrar as aldravias da forma como quisessem, mediados pelo professor

responsável pela turma. Além disso, conforme Figura 20, depois de selecionar um tema, no caso ilustrado foi Santa Bárbara, os alunos deveriam consultar o dicionário e escrever palavras que remetesse à cidade, além daquelas já conhecidas por eles mesmos. Notamos que as palavras escritas pelo aluno(a) F remetem ao conhecimento que ele/ela possui acerca do mundo físico e social. E, com base no que ele/ela escreveu, podemos perceber que o discente remeteu à valorização de seu mundo e trabalhou as competências do conhecimento e do repertório cultural, representadas pelos números 1 e 3 da Figura 11, respectivamente.

Figura 21 - Caderno do(a) aluno(a) G



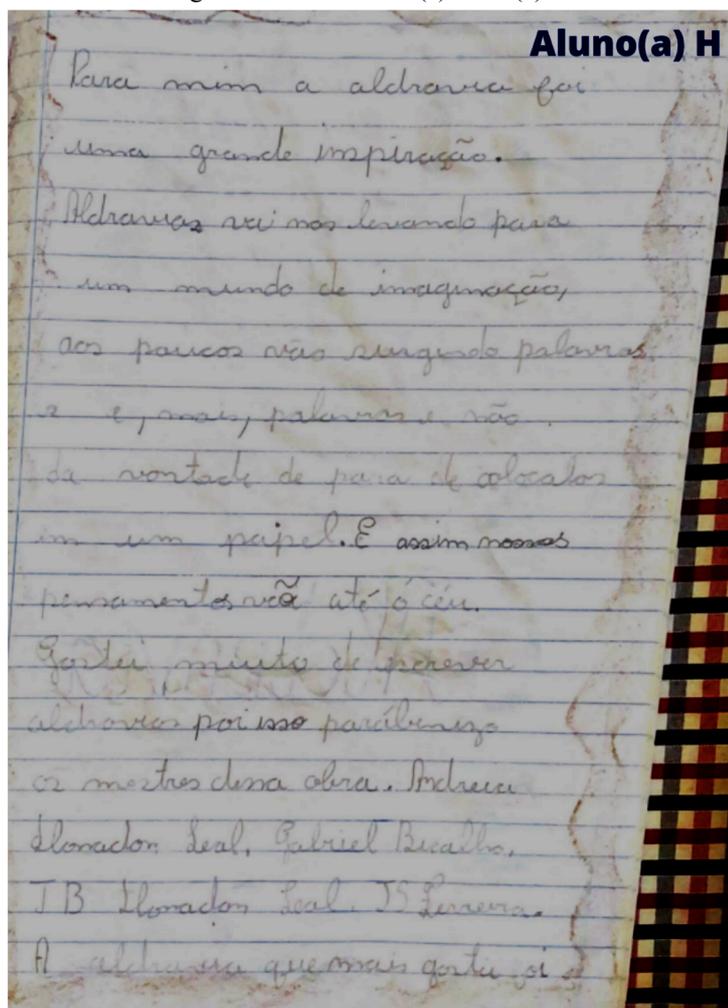
Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) G, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

A Figura 21 mostra as páginas iniciais do caderno de um dos alunos, o(a) aluno(a) G. Do lado esquerdo, vemos a ilustração de uma criança, em um jardim, segurando um caderno. Do lado esquerdo desse caderno, está a aldravia de Andreia Donadon Leal: vida:/milagre/da/multiplicação/das/células. Já na página do lado direito, no centro, o(a) aluno(a) escreveu seu nome, que foi omitido propositalmente, e Projeto Aldravilhando. Há também, agora já do lado direito da figura, a imagem de um trem cuja fumaça são letras

variadas. Lembramos que os trens são muito comuns na cidade de Santa Bárbara, que é cortada pelos trilhos. Ao redor disso tudo, estão cinco aldravias: 1. projeto/aldravias/cada/dia/escrevo/primícias; 2. dose/de/aldravias/sai/todo/dia; 3. sonhar/acordar/ler/livros/sem/parar; 4. nado/nas/aldravias/mergulho/na/emoção; 5. escola/com/livros/é/muito/divertido.

Com base nessas aldravias, notamos que os professores buscavam disseminar a construção das ideias iniciais do projeto para os alunos, passando a integrá-los ainda mais às atividades. Alguns trechos das aldravias sinalizam para as características da continuidade do que seria o Aldravilhando, como a frequência diária das atividades, mostradas nas aldravias 1 e 2; a leitura como atividade comum no dia a dia, expressa na aldravia 2; a ligação com as emoções e a diversão com base nas atividades, sinalizadas nas aldravias 4 e 5. Vale destacar que não há no caderno menção de quem são os(as) autores(as) dessas aldravias, especificamente.

Figura 22 - Caderno do(a) aluno(a) H



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) H, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 22 podemos ler:

Para mim a aldravia foi uma grande inspiração. Aldravias vai nos levando para um mundo de imaginação, aos poucos vão surgindo palavras e, mais, palavras e não dá vontade de parar de colocalas em um papel. E assim nossos pensamentos vão até o céu. Gostei muito de escrever aldravias por isso parabenizo os mestres dessa obra. Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J B Donadon Leal, J S Ferreira [...] (*sic!*) (ALUNO(A) H, 2014).

Vejam os este excerto do relato do aluno(a) H: “Para mim a aldravia foi uma grande inspiração. Aldravias vai nos levando para um mundo de imaginação, aos poucos vão surgindo palavras e, mais, palavras e não dá vontade de parar de colocalas em um papel” (*sic!*). Tal trecho demonstra a associação de realidade e ficção feita pelo aluno. Corroborando Lima (2002, p. 155) que afirma que essa mescla de realidade e ficção é importante para o processo de humanização do sujeito. Estabelecendo-se o diálogo entre realidade e ficção, por meio da literatura, possibilitando ao sujeito sonhar, projetar novos mundos, construir novas realidades, enfim, humanizar-se. O(a) aluno(a) F também deixou um depoimento claro de interesse e motivação com base nas aldravias. Em outro momento ele(a) declara: “Gostei muito de escrever aldravias por isso parabenizo os mestres dessa obra” (*sic!*). O incentivo à leitura de fruição (BARTHES, 1996) das aldravias e a criação do caderno parece ter despertado nesse(a) aluno(a) o interesse pela escrita de poemas, especificamente as aldravias, estimulando um engendrar das emoções por meio do texto (COMPAGNON, 2009, p. 50). Essas ações podem ter contribuído significativamente para o processo de transição do leitor para escritor e para o despertar do prazer pela literatura naquele momento.

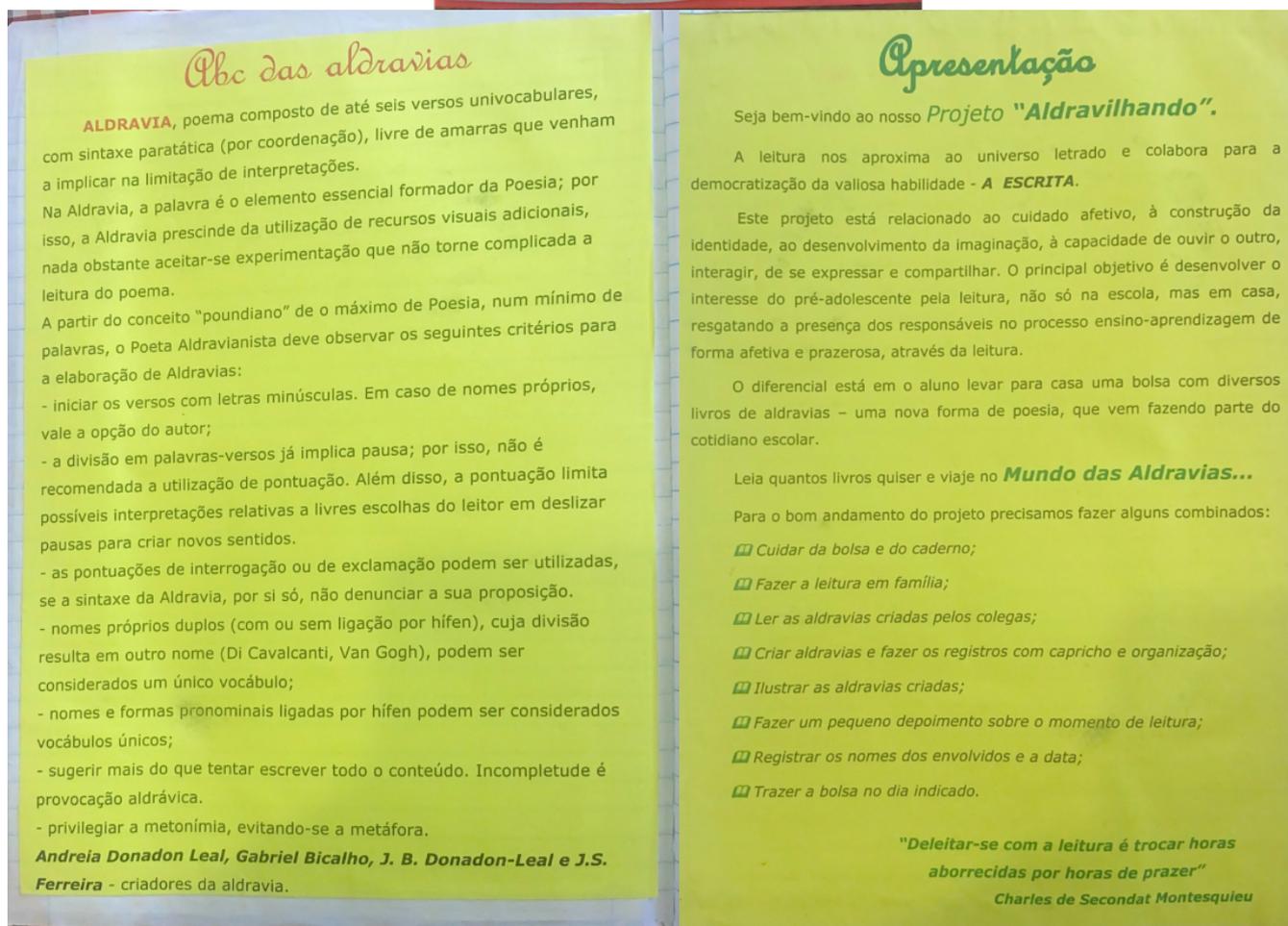
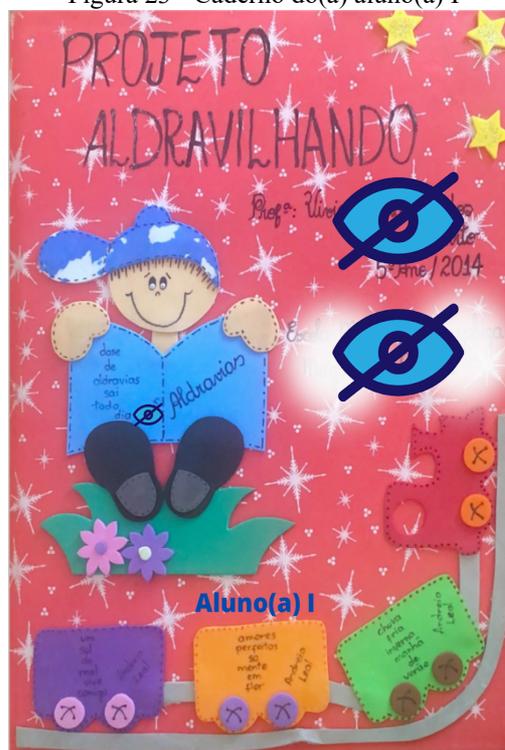
Notamos, então, que os alunos poderiam selecionar o que tivesse chamado mais a atenção, captando, desse modo, temas julgados relevantes por eles mesmos. Eles foram incentivados a analisar as obras que deveriam escolher, ainda que pela capa, e podiam debater a escolha, em uma conversa descontraída ou mais formal com quem guiava o carrinho ou com os colegas que o cercavam. Essas várias fontes de linguagem, a fala, os gestos, os textos e o processamento das imagens conferem ao texto um caráter de multimodalidade (RIBEIRO, 2021), como no mundo está. O texto ganhou um caráter de movimento (RIBEIRO, 2021, p. 11), o que fez com que ele circulasse socialmente pela escola. As várias formas de comunicação utilizadas durante essa etapa corresponderam ao trabalho com a competência da comunicação, conforme especificada em 4 da Figura 11. Isso foi importante para estimular a prática da leitura e fazer com que os alunos tivessem autonomia para despertar sua criatividade, suprimindo uma necessidade imediata (LIPMAN, 1995). Além disso, pode ter feito

com que eles se sentissem como construtores de seu próprio conhecimento, como, de fato, o eram. A criatividade também pode ter sido despertada com o caderno Chuva de Ideias, conforme podemos visualizar nas Figuras acima. O exercício da criatividade e da curiosidade intelectual, além da reflexão, são elementos do trabalho com a competência do pensamento científico, crítico e criativo, conforme 2 da Figura 11. Essa etapa do projeto de leitura permitiu aos alunos criar novas conexões com a realidade, possibilitando uma apropriação do mundo em que estão inseridos (COSSON, 2019, p. 35).

Essa interação e cooperação faz com que acreditemos ter sido trabalhada a competência da empatia e cooperação, conforme expressa o número 9 da Figura 11. Essas conexões com a realidade, com o mundo onde os alunos estão inseridos, podem ter atribuído à literatura uma função de desenvolver a humanização em suas vidas. Além disso, os alunos podiam, caso quisessem, experimentar a leitura ali mesmo, no pátio ou qualquer lugar onde estivessem na escola (TNLG, 1996). Os professores e alunos transformaram, desse modo, todo o espaço da escola em um espaço efetivo de leitura, ampliando a experimentação para onde o aluno já estivesse confortável. A interação entre os alunos e a própria criação do caderno Chuva de Ideias constituíram resultados importantes para a continuidade do projeto de leitura. Eles apresentaram novos indícios do bom andamento do projeto e de que essa etapa tenha atingido seus objetivos iniciais.

A etapa 3 foi o momento de maior integração entre escola, alunos e familiares. Especificamente nessa etapa, os alunos puderam conhecer mais profundamente as características e as regras que constituem as aldravias, já que deveriam replicá-las aos familiares, com base no ABC das Aldravias. Para isso, utilizaram as oficinas, os painéis e a bolsa aldravilhando. Os alunos levaram essa bolsa, repleta de livros e do caderno Chuva de Ideias, para casa e a compartilharam no ambiente familiar. Vejamos, então, alguns detalhes sobre a bolsa aldravilhando e alguns depoimentos sobre a sua importância no seio familiar:

Figura 23 - Caderno do(a) aluno(a) I



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) I, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

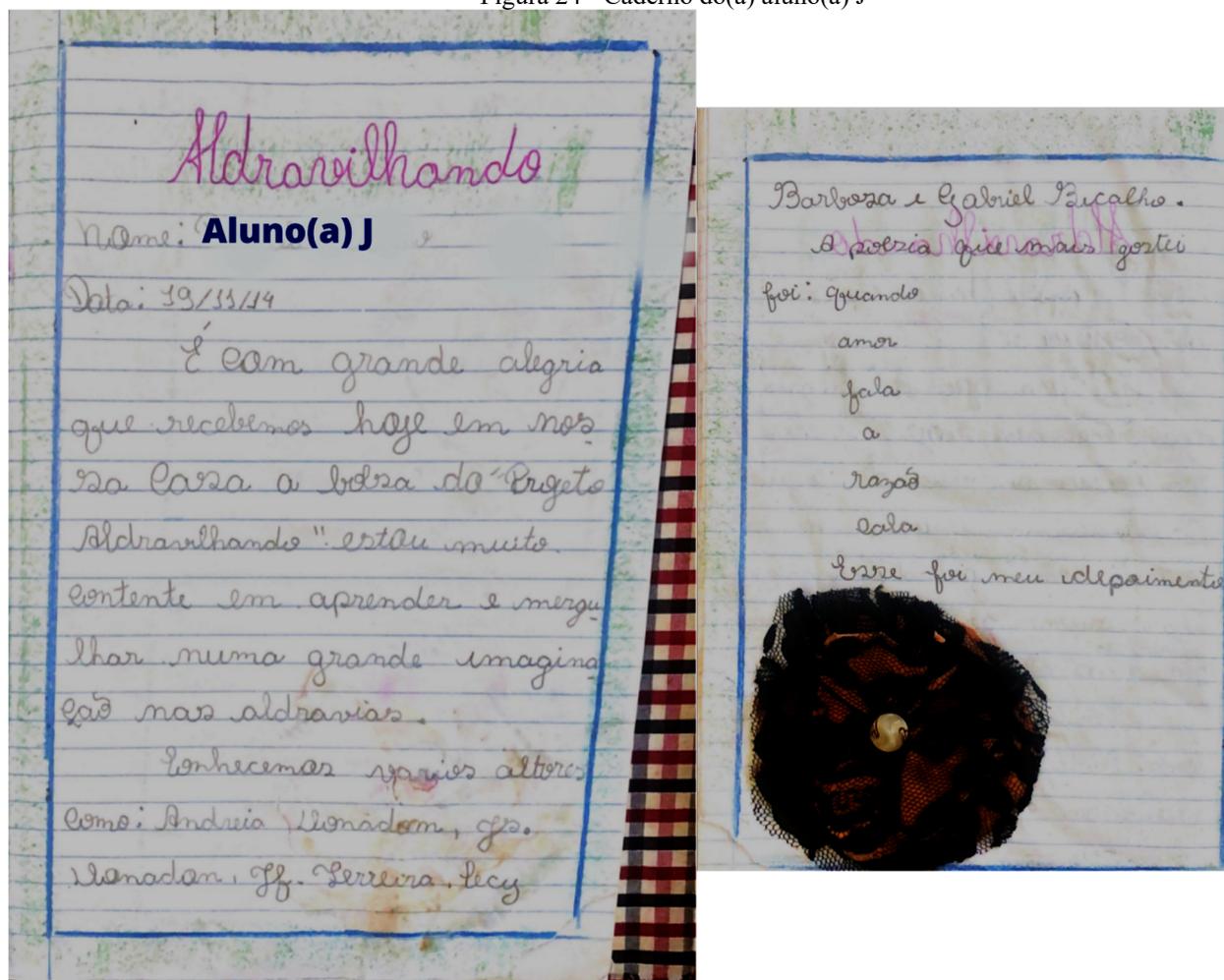
Na Figura 23, apresentamos, no topo da Figura, a capa do caderno do(a) aluno(a) I, bem como a primeira e a segunda páginas dele, lados esquerdo e direito, respectivamente. Na primeira página temos o ABC das aldravias. Podemos notar, depois, uma carta de apresentação aos familiares, em que eles são convidados a participar ativamente do projeto. O texto fala sobre a democratização da escrita e, além disso, apresenta termos sobre afeto, construção da identidade, desenvolvimento da imaginação, capacidade de ouvir o outro, interação, expressão e compartilhamento, que podem corroborar o processo de humanização do sujeito (CANDIDO, 1995) e para a formação do leitor literário (COSSON, 2019). O texto ainda dá destaque para a importância da leitura por fruição (BARTHES, 1996), valorizando a participação dos familiares nesse processo.

Os parâmetros para o uso da bolsa aldravilhando também foram apresentados nesse documento. Vejamos:

Cuidar da bolsa e do caderno;  
 Fazer a leitura em família;  
 Ler as aldravias criadas pelos colegas;  
 Criar aldravias e fazer os registros com capricho e organização;  
 Ilustrar as aldravias criadas;  
 Fazer um pequeno depoimento sobre o momento de leitura;  
 Registrar os nomes dos envolvidos e a data;  
 Trazer a bolsa no dia indicado (CADERNO DO(A) ALUNO(A) I, 2014, p. 2).

Acreditamos que essa parametrização foi extremamente importante para o desenvolvimento das atividades no caderno Chuva de Ideias e da bolsa aldravilhando, isso porque ela utiliza uma linguagem simples e clara para deixar compreensível o que deve ser feito ao longo do processo. Nota-se aqui a preocupação da escola e dos desenvolvedores do projeto de leitura em considerar a complexidade do mundo, da escola, dos alunos e das famílias, estabelecendo algumas normas para guiar as atividades feitas em casa. Observa-se também, pelo texto, a preocupação de envolver os familiares no processo de formação dos alunos, ao orientar que as leituras deveriam ser feitas em família. Outro ponto importante e que merece atenção é a leitura das aldravias dos colegas, de modo que eles interagissem, percebessem e reconhecessem o outro. Vejamos mais um caderno:

Figura 24 - Caderno do(a) aluno(a) J



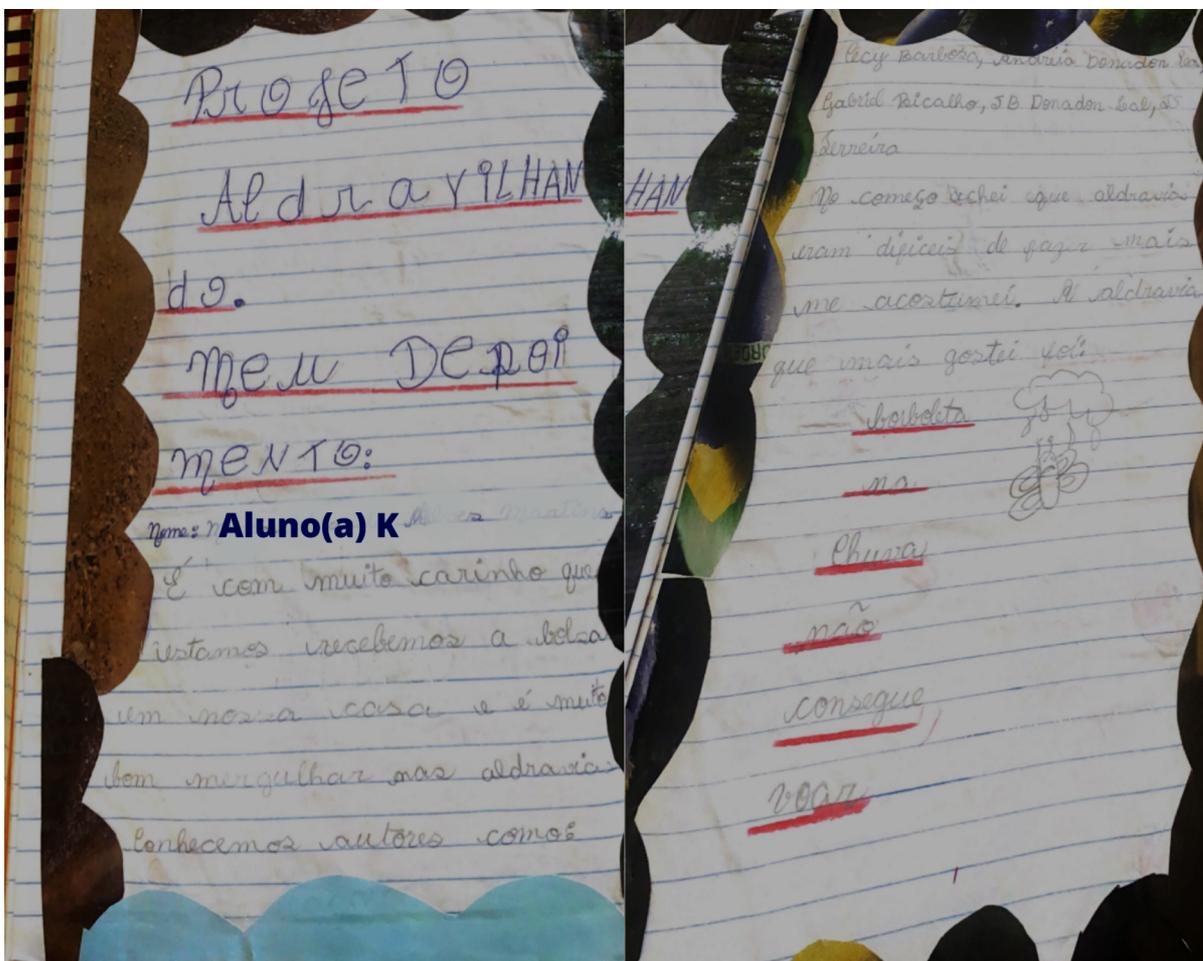
Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) J, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 24 podemos ler:

É com grande alegria que recebemos hoje em nossa casa a bolsa do “Projeto Aldravilhando” estou muito contente em aprender e mergulhar numa grande imaginação nas aldravias. Conhecemos vários altores como: Andreia Donadam, JS Donadon, JF Ferreira. Cecy Barbosa e Gabriel Bicalho. A poesia que mais gostei foi: quando/amor/fala/a/razão/cala. Esse foi meu depoimento (*sic!*) (ALUNO(A) J, 2014).

O(a) aluno(a) J destaca em seu depoimento a alegria de levar para casa o projeto Aldravilhando e também da alegria de aprender e de mergulhar no universo das aldravias usando a imaginação. Podemos visualizar outro relato a seguir, na Figura 25:

Figura 25 - Caderno do(a) aluno(a) K



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) K, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Lemos na Figura 25: “É com muito carinho que estamos recebemos a bolsa em nossa casa e é muito bom mergulhar nas aldravias [...] (sic!) (ALUNO(A) K, 2014). O(a) aluno(a) K também usa o termo “mergulhar” para se referir ao universo das aldravias e, além disso, declara que a bolsa foi recebida com muito carinho em sua casa. Com tudo isso, notamos que os alunos fazem referência ao projeto com afeto e parecem satisfeitos com o engajamento da família nas atividades escolares. Podemos perceber, também, que os alunos já, nesse momento, entendiam o que são as aldravias, já que as exemplificaram em seus cadernos.

Vejamos que os depoimentos são fundamentais para entendermos o quanto importante foi a integração escola-alunos-famílias para o bom andamento do projeto de leitura. A função formadora da escola ganha um caráter social e inclusivo, se acompanhada do engajamento familiar. A possibilidade de levar as aldravias para casa parece ter feito com que os alunos se motivassem ainda mais pela partilha de suas criações, se integrassem às suas

próprias práticas de construção do conhecimento e buscassem interagir com os mais próximos sobre o seu desenvolvimento. Como na etapa anterior, os alunos puderam exercitar a sua curiosidade intelectual, no sentido de que puderam ler novas obras e refletir sobre elas. Além disso, precisaram acometer em uma investigação para filtrar o que deveriam colocar no ABC das aldravias, a partir de uma análise do conteúdo visto, trabalhando, desse modo, a competência do pensamento científico, crítico e criativo, conforme 2 da Figura 11. Pelo que depreendemos, os alunos foram estimulados a usar a criatividade, deliberando sobre suas próprias escolhas, garantindo a oportunidade de internalizar o processo de construção do conhecimento (LIPMAN, 1995, p. 98).

As ações de integração da família ao projeto de leitura são importantes para que os alunos possam perceber a complexidade própria do mundo, a sua não linearidade (PENROSE, 1989), considerando as diferentes reações de seus familiares. Assim, eles receberam a oportunidade de valorizar e refletir sobre os seus conhecimentos sobre o mundo físico e ficcional, trabalhando a competência do conhecimento, apresentada em 1 da Figura 11, importante para o seu desenvolvimento. Intervindo em suas realidades de forma problematizadora, os alunos tiveram a oportunidade de depreender uma prática transformadora do mundo onde estavam inseridos (MORIN, 1999).

Considerando a pedagogia dos multiletramentos apresentada pelo TNLG (1996), nessa etapa do projeto de leitura, os alunos se viram envolvidos no processo de aprendizagem, na medida em que foram incentivados a criar e recriar, analisando criticamente as escolhas, debatendo e experimentando suas criações, considerando as diferenças culturais de cada colega e de cada família. Na hora da criação, durante os debates e outras atividades desenvolvidas na reprodução do ABC das aldravias, ou mesmo ao levar a bolsa para casa, os alunos angariaram a chance de inter-relacionar as culturas, como vimos em Mercer (1993). Esta autora (1993), aliás, destaca que a sala de aula, que gera condições de aprendizagem singulares, não pode ser entendida separadamente porque ela é complexa e feita de diversos fatores interligados, cognitivo, afetivo, motivacional e social (MERCER, 1993). Essas interações intra e extraclasse, portanto, são fatores de suma importância para o progresso do projeto de leitura e das práticas metodológicas. Os alunos trabalharam a competência do repertório cultural, 3 apresentada na Figura 11, e puderam refletir sobre as aldravias enquanto manifestação artística e relacioná-las com a cidade onde vivem, bem como com a cultura local.

Destarte, os alunos puderam exercer um trabalho reflexivo sobre as atividades desempenhadas, que, junto aos outros aspectos já abordados nessa etapa, reúnem traços importantes, como afirma Candido (1995, p. 180), para a humanização do sujeito. As aldravias desempenham papel importante para o desenvolvimento do letramento literário, permitindo a individualização e a interação social, conforme podemos constatar em Cosson (2019, p. 25). Além do que já citamos, ao ler as obras com e sobre as aldravias, os estudantes foram estabelecendo diálogos, alimentando isso com o sentimento de partilha familiar, expandindo a sua compreensão de mundo. Esse processo de apropriação da literatura é peça-chave para a formação do leitor literário (COSSON, 2019, p. 33).

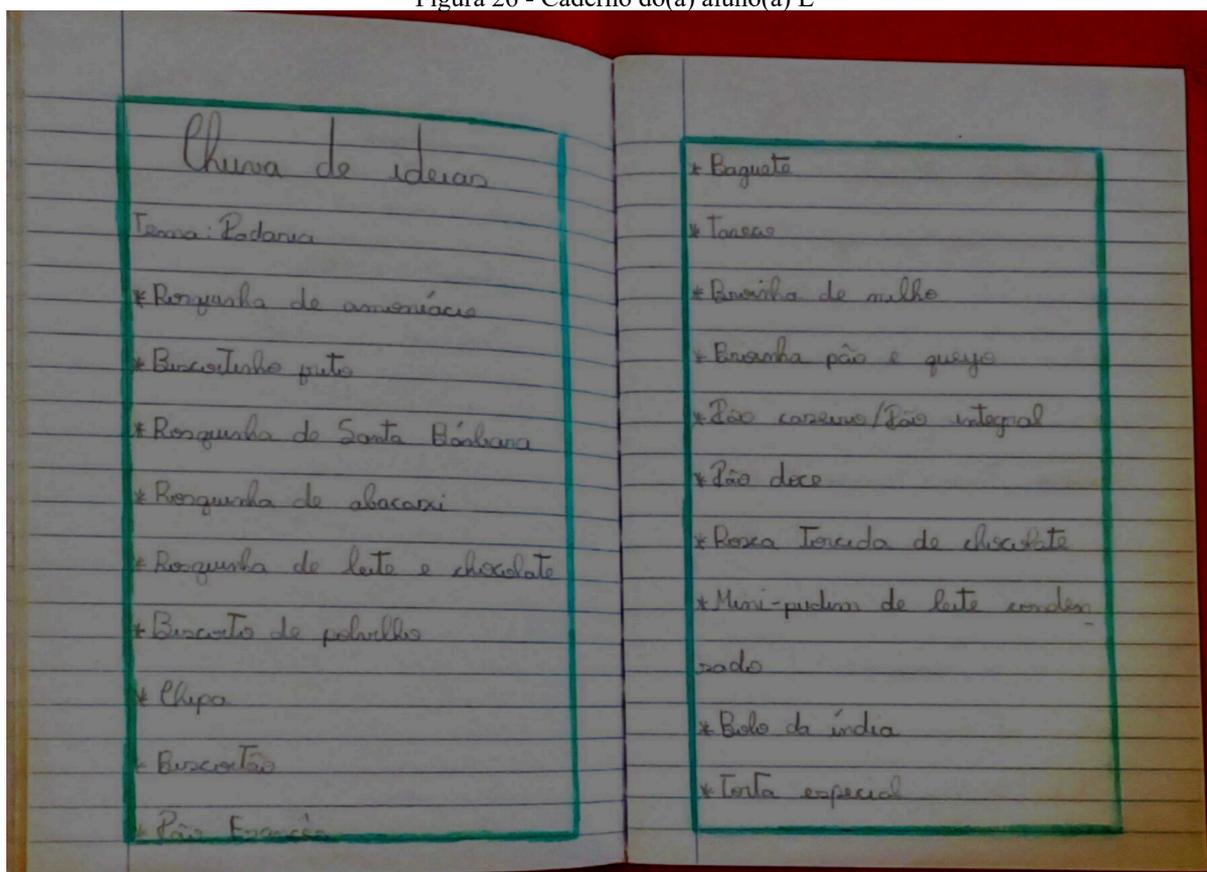
As benesses dessa etapa podem ir além da leitura, propriamente dita. O convite para escrever e ilustrar, de diferentes maneiras, é importante para a construção do letramento literário. Trabalhar a competência da comunicação, apresentada em 4 na Figura 11, ao incentivar os alunos a falar, escrever, ilustrar e demonstrar, por vários meios, as aldravias, foi prática comum durante o projeto de leitura, o que contribuiu para o seu bom desenvolvimento. Escrever sobre a família e para ela consiste em uma ótima oportunidade de refletir sobre o mundo e sobre as coisas que nos cercam. Na concepção de uma escola moderna, com alunos complexos e criativos (MORIN, 1999), eles, mais do que aprender, são capazes de ensinar, aproveitando-se de uma relação horizontal entre escola-professores-alunos-família. Outro aspecto que merece destaque aqui é o trabalho da competência da empatia e cooperação, apontado em 9 na Figura 11, pois sabemos que é importante para os alunos e até para os professores compartilhar as criações, visto que isso possibilita que várias pessoas envolvidas no processo de aprendizagem possam gozar da interação para melhor funcionamento das atividades. Isso porque os trabalhos de ilustração, escrita, leitura e releitura das aldravias ganham novos sentidos e significações com o compartilhamento delas com os colegas e professores, fazendo com que a atividade ganhe mais dinamismo e engajamento.

Chegando ao final da etapa 3, vale fazer um destaque aos professores que mediarão todo esse processo. A figura do professor mediador está intrinsecamente ligada ao sucesso do projeto de leitura, já que é ele quem vai articular, provocar e criar as situações de aprendizagem, a fim de valorizar as relações durante o processo de construção do conhecimento. O professor mediador se mobiliza para alcançar o sucesso dos estudantes, movendo os recursos disponíveis para que isso aconteça (SOUZA, 2014, p. 46). Por meio de uma avaliação formativa, com base na análise das criações de aldravias e ilustrações nos cadernos dos alunos e nos painéis criados, o professor foi capaz de entender e aprimorar o

projeto de leitura, fazendo com que se tornasse uma prática de letramento literário. Por tudo isso, os resultados alcançados até esse momento deram indícios de um bom andamento do projeto e sua possível continuidade, abrangendo mais a comunidade escolar. Além disso, a reconfiguração do ABC das aldravias e a sua disposição em painéis de fácil visualização e leitura, tornando-o mais simples e dinâmico, pode ter facilitado ainda mais o contato dos alunos com as aldravias.

A etapa 4 envolveu a comunidade comercial local no projeto. No início da etapa, na escola, os alunos prepararam uma carta para ser apresentada nos estabelecimentos, onde explicavam o projeto e solicitavam uma parceria para o seu empreendimento, vide Anexo E. Durante a visita, os alunos foram até a uma padaria, leram as embalagens dos produtos e conheceram vários de seus processos de fabricação de pães. Ao final, eles criaram aldravias sobre as padarias e realizaram oficinas para expô-las. Mais fotografias desta etapa são exibidas no Anexo E. A seguir, apresentamos algumas atividades realizadas pelos alunos.

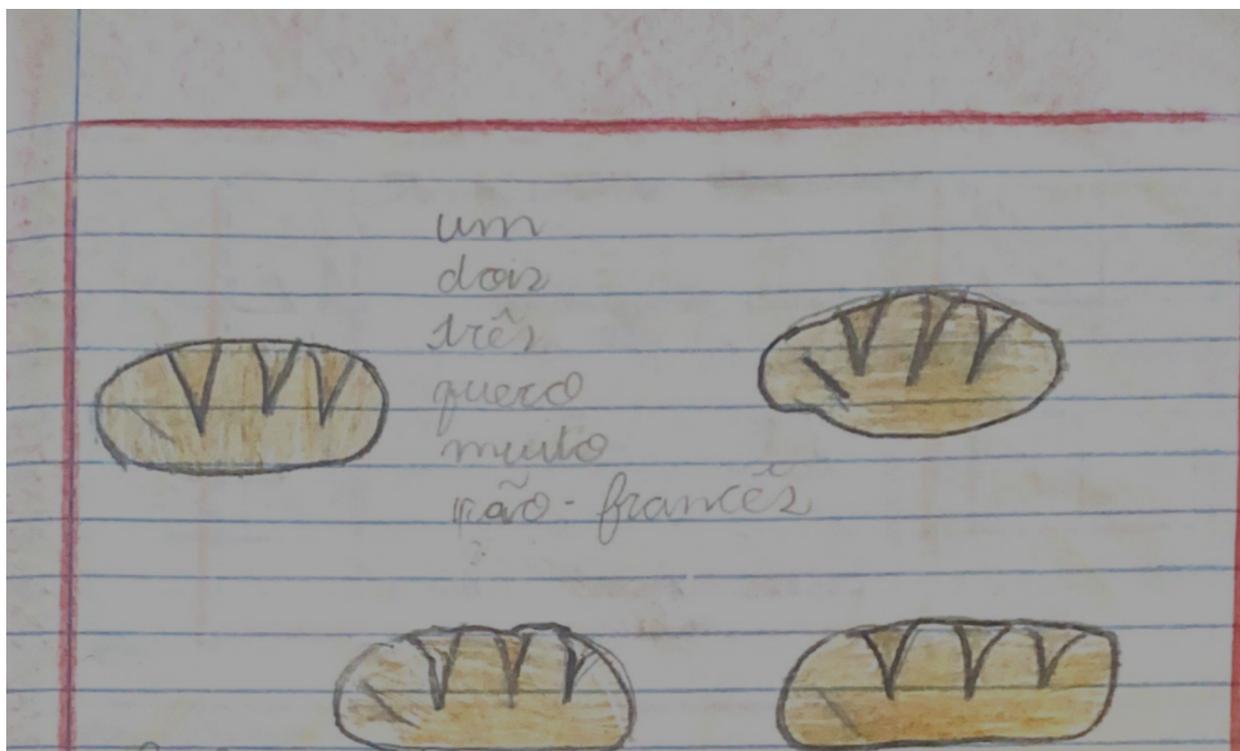
Figura 26 - Caderno do(a) aluno(a) L



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) L, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 26, podemos ler, do lado esquerdo, a indicação do tema padaria. Em seguida, o(a) aluno(a) escreveu as palavras: “rosquinha de amoníaco; biscoito frito; rosquinha de Santa Bárbara; rosquinha de abacaxi; rosquinha de leite e chocolate; biscoito de polvilho; chipa; ‘biscoitão’; pão francês”. E continuou na página do lado direito: “baguete; tasca; broinha de milho; broinha pão e queijo; pão caseiro; pão integral; pão doce; rosca torcida de chocolate; mini-pudim de leite condensado; bolo da Índia; torta especial”. Todas essas palavras permitem-nos perceber que o(a) aluno(a) observou e captou detalhadamente os produtos da padaria. Palavras como “chipa” e “tasca”, por exemplo, não são usadas com demasiada frequência no dia a dia, levantando indícios de que o(a) discente ouviu, instigado pela sua curiosidade, essas palavras de um profissional da área.

Figura 27 - Caderno do(a) aluno(a) M



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a) M, que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Vejamos, na Figura 27, uma aldravia elaborada pelo(a) aluno(a) M: “um/dois/três/quero/muito/pão-francês”. Podemos notar a compreensão da noção de vocábulo demonstrada pelo(a) aluno(a) M, quando escreve no último verso “pão-francês”. Isso pode ser um indício de que ele(a) compreendeu as regras das aldravias, já que, segundo elas, cada verso deve ser composto de apenas um vocábulo. A leitura de aldravias e o conhecimento dessas regras também pode ser um indicador do motivo da escolha do vocábulo

“pão-francês”, assim com o hífen, em detrimento de “pão de sal”, como é mais conhecido em Minas Gerais, como podemos visualizar na legenda feita pela professora no Anexo E, por exemplo. A aldravia estimula o consumo do pão-francês, alimento comum nas casas brasileiras, em detrimento de outros produtos não tão presentes no dia a dia. A contagem apresentada no início da aldravia: “um, dois, três”, demonstra a escolha do(a) aluno(a) pelas letras ao invés dos algarismos. Isso pode ser uma evidência de que o(a) aluno(a) fez a assimilação da linguagem poética enquanto escrita de palavras, acreditando, talvez, que os algarismos não representassem, de fato, um poema. A sequência “um, dois, três” está presente em várias músicas e poemas infantis. A musicalidade, nesse caso, é uma forma de favorecer a memorização. As ilustrações expressam o quão o(a) aluno(a) M entendeu o que é o produto e quer “muito/pão-francês”.

Outro(a) aluno(a), do 5º ano do ensino fundamental, escreveu o poema: padeiro/trigo/capricha/no/pão/caseiro. A aldravia sinaliza a valorização do profissional da padaria, o padeiro, e reforça o uso do trigo enquanto ingrediente natural para a produção de pães. O padeiro caprichoso faz o pão caseiro, trazendo ao paladar do eu lírico a sensação de estar em casa, de estar em um lugar de afeição e de receptividade. A ideia de construção de significação da aldravia remete ao consumo que fazemos do pão no nosso dia a dia, o que é feito, comumente, em casa, ao lado das pessoas com quem coabitamos.

Noutro poema, escrito por outro(a) aluno(a) do 5º ano, lemos: cheirinho/de/pão/abriu/meu/coração. Novamente, a aldravia faz alusão ao consumo do pão. O cheiro que sentimos ao entrar na padaria, a sinestesia causada ao entrar e sentir o cheiro, remete ao café da manhã, que é uma das refeições mais importantes na cultura brasileira. O uso do diminutivo na primeira palavra traz sonoridade e musicalidade ao poema, remetendo a lembranças da infância. A palavra “abriu” reforça a ideia de estar começando o dia, com o café da manhã, com o alimento abrindo o coração do eu lírico para as novidades que virão.

Outro(a) aluno(a), do mesmo ano, escreveu: aroma/de/baguete/huuuum/que/delícia. Outra vez, vemos presente a sinestesia, o cruzamento e a associação das sensações do eu lírico percebidas com os alimentos da padaria. O apelo para o olfato é comum quando entramos nas padarias, tendo em vista que, no Brasil, comumente, são estabelecimentos menores, onde são feitos e vendidos os pães, fazendo com que o cheiro, durante o processo de produção, esteja presente em todo o local. A musicalidade apresentada pela palavra “huuum” também indica a satisfação, a agradabilidade ao comer algo realmente bom e gostoso. O som que fazemos com essas sensações confere ao poema um

caráter de naturalidade, de espontaneidade, de cotidiano. Em nosso fazer diário, a comida deliciosa sinaliza a vontade de expressar verbalmente a satisfação, por isso usamos a palavra “huuum” para representar esse prazer em comer. É uma palavra que está geralmente associada à culinária.

Em outra aldravia, um(a) aluno(a), também do 5º ano do ensino fundamental, escreveu: sabor/crocante/delícia/pão/da/padaria. A aldravia sinaliza para o sentir da textura do pão, a crocância ao levá-lo à boca. Para o eu lírico, a crocância confere um sabor agradável ao pão da padaria. A palavra “delícia”, apresentada no terceiro verso, pode estabelecer uma rima com a última palavra, “padaria”, garantindo ao poema mais harmonia sonora e musicalidade. Vale destacar que a aldravia, por característica própria, não exibe nenhum tipo de pontuação, permitindo ao leitor ritmar a leitura de diversas maneiras. Isso, claro, faz com que a leitura possa depreender ou não a rima, a depender de onde o leitor vai estabelecer as pausas e continuidades da leitura da aldravia. Isso é relevante para destacar o quão importante é o papel do leitor das aldravias, que vai conceder ao poema diferentes significações, com base nas porções que recebeu.

Nessa etapa, assim como na anterior, o ponto forte foi o compartilhamento. Se antes, porém, o objetivo era integrar as famílias às práticas pedagógicas, agora a ideia foi de incluir a comunidade local. Estimular o conhecimento dos processos industriais da padaria é uma forma de proporcionar o desenvolvimento da competência do trabalho e projeto de vida, representada em 6 da Figura 11. Isso auxilia na valorização do entendimento das relações próprias do mundo do trabalho, como, por exemplo, quem são os atores (o dono, os funcionários, os clientes, os fornecedores), o horário de funcionamento e de trabalho, além de ações comuns ocorridas nesse ambiente.

A ideia de ensino problematizador, com a criação de situações práticas de intervenção na realidade contribui para o que Morin (1999) concebe como a formação de um sujeito crítico. Esse sujeito crítico, aliás, não pode ser entendido isoladamente, sendo necessário relacioná-lo com os outros e com o meio. Por isso, como relata Mercer (2003), o sistema de causa e efeito não consegue explicar os fenômenos que acontecem na aprendizagem. Esses fatores nos levam a acreditar que essa etapa tenha potencializado a contribuição do projeto de leitura para a formação de um sujeito criativo e complexo. A padaria é um local comum de todos e, por isso, a aproximação dos alunos dela pôde ser uma ótima oportunidade para reconhecer e refletir sobre os procedimentos industriais ali desenvolvidos, considerando que conhecemos o seu produto final. Assim, o projeto valorizava

ainda mais a utilização do conhecimento sobre o mundo, conforme competência descrita em 1 da Figura 11. Essas conexões com a realidade, as reflexões propostas e a associação com a literatura, no caso, as aldravias, podem possibilitar o desenvolvimento da humanização.

Estreitar os laços com a comunidade local também contribuiu para uma rápida difusão das aldravias, que alcançaram novos lugares da sociedade. Vale destacar que, como lembra Freire (1989, p. 9), a leitura do mundo foi feita antes da leitura da palavra. Para Freire (1989, p. 11-12), aliás, a linguagem e a realidade estão presas dinamicamente uma à outra e, por isso também, devemos respeitar os níveis de compreensão dos estudantes sobre a sua própria realidade (FREIRE, 1989, p. 17). A sensação de pertencimento à comunidade local também é um fator de grande importância para a formação humanística e cidadã do sujeito. Para além disso, o desenvolvimento do projeto contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma sensação de pertencimento à comunidade das aldravias, que forneceu elementos para os alunos se aproximarem da literatura e vice-versa (CANDIDO, 1972, p. 805).

É importante percebermos que a literatura é uma obra social, um fenômeno da sociedade que depende de seus laços sociais para se “construir e se caracterizar” (CANDIDO, 2006), e, por tal razão, é importante o seu compartilhamento na comunidade local. Afinal, segundo Candido (1995, p. 174), não há homem que possa viver sem a literatura. O apreço pela cultura local, que forneceu elementos para que os alunos participassem da cultura da cidade é um indício do trabalho da competência de repertório cultural, conforme 3 da Figura 11, importante para o desenvolvimento dos discentes e do próprio projeto Aldravilhando. Quando lemos, por exemplo, na Figura 26: “Rosquinha de Santa Bárbara”, podemos inferir a associação que o(a) estudante fez da padaria com a cidade na qual estão inseridos. Isso porque Santa Bárbara-MG é uma típica cidade interiorana. Daí, o projeto Aldravilhando expandia seus ramos pela comunidade, gerando uma interação importante tanto para os alunos, quanto para a escola e a sociedade. Interação que também pode ser entendida como oportunidade de associar as aldravias com a fruição estética e com o prazer de ler, já que propicia aos estudantes a aproximação de seu mundo real.

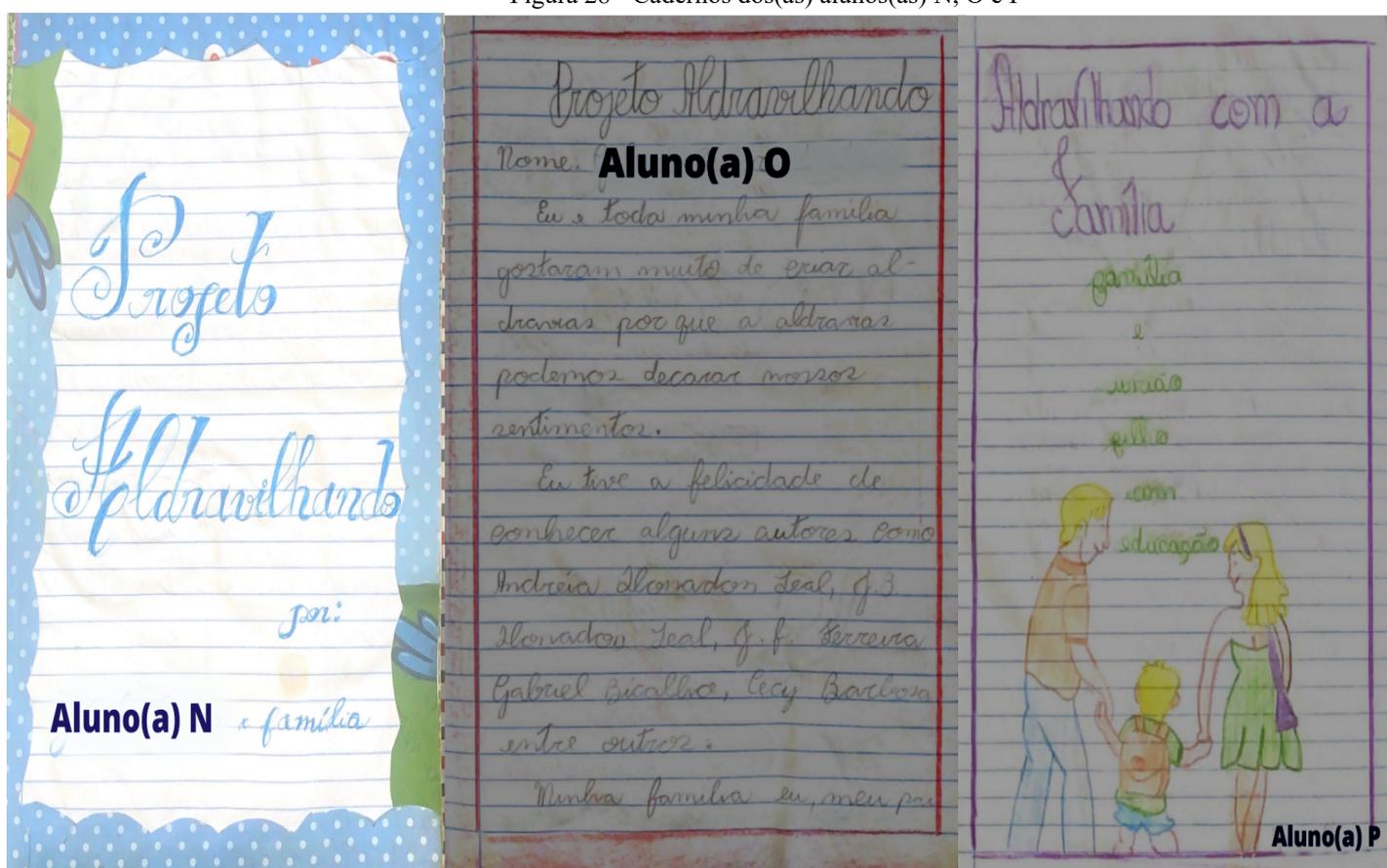
Os objetivos dessa etapa foram importantes para a inclusão da comunidade local no projeto, como podemos visualizar no Anexo E. O Aldravilhando deu um salto importante para a disseminação municipal, alcançando cada vez mais pessoas. Por tudo isso, essa etapa oportunizou a contribuição para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes.

Na etapa 5, os alunos começaram a conhecer a academia, participando de eventos acadêmicos e literários. O intuito dessa etapa foi aproximar os alunos da academia, de ações

que envolvem o ambiente acadêmico, através da participação em eventos. Podemos visualizar o registro das participações dos estudantes no Anexo F. Nessa etapa, houve o fortalecimento das experimentações estéticas e experiências (BARTHES, 1996), uma vez que a ideia principal era possibilitar aos alunos a inserção na vida acadêmica e/ou a aproximação com ela. O projeto caminhou fazendo a integração dos estudantes com o mundo em que estavam inseridos, valorizando a experiência de cada um, até prepará-los para explorar o mundo novo da academia. Essa é uma forma de viabilizar a ligação com a realidade e de proporcionar o desenvolvimento da humanização.

Primeiro, buscou-se fazer com que os alunos se regozijassem na literatura, por meio das aldravias, de modo que eles despertassem a sensibilidade. Nesse sentido, as atividades propostas visaram trazer para mais perto deles a escola, a família e a comunidade, de modo a oportunizar-lhes o fortalecimento dessas relações. Podemos constatar a importância da família no processo, ao lermos os cadernos Chuva de Ideias. Vejamos as imagens a seguir:

Figura 28 - Cadernos dos(as) alunos(as) N, O e P



Fonte: Parte do caderno dos(as) alunos(as) N, O e P, que estavam sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Do lado esquerdo da Figura 28, o(a) aluno(a) N escreveu na primeira página de seu caderno a expressão “e família”. Embora num primeiro momento possa parecer algo aparentemente simples e de pouca relevância, nossas análises mostram que isso pode ter ocorrido devido à interação com a família durante a implementação do projeto, sendo um fator importante para o despertar dos aspectos motivacionais.

No centro da Figura 28, o(a) aluno(a) O escreveu: “Eu e toda minha família gostaram muito de criar aldravias por que a aldravias podemos decorar nosso sentimentos. Eu tive a felicidade de conhecer alguns autores como Andréia Donadom Leal, J. B. Donadon Leal, J. F. Ferreira, Gabriel Bicalho, Cecy Barbosa entre outros” (*sic!*) (ALUNO(A) O, 2014). No mesmo tom, o(a) aluno(a) O escreveu: “Eu e toda minha família”, dando mais indícios da importância da família para o sucesso do projeto. Mais ao final, o(a) aluno(a) O deixa claro a relação das aldravias com o despertar do sentimento. Ele escreveu: “[...] por que a aldravias podemos decorar nossos sentimentos” (*sic!*) e “Eu tive a felicidade de conhecer alguns autores [...]”. Vemos, assim, que o projeto buscou contribuir para a fruição estética e para o despertar do prazer pela literatura, na medida em que fomentou a associação dos sentimentos com o texto literário.

Já no caderno do(a) aluno(a) P, ao lado direito da Figura 28, podemos ler a aldravia autoral: “família/e/união/filho/com/educação”. Além da aldravia, há a imagem de uma família composta por um homem (ao lado direito), uma mulher (ao lado esquerdo) e uma criança (ao centro), possivelmente a representação da família do(a) aluno(a) ou mesmo uma que ele desejava ter. A ilustração foi feita em cores vivas e vibrantes, dando indícios da sensação de alegria do(a) aluno(a) ao representar sua família.

Em outro relato podemos perceber que os estudantes incluíram seus familiares na rotina da escola, fazendo deles sujeitos importantes tanto para o desenvolvimento da humanização quanto para a construção do sujeito crítico e complexo. A valorização do conhecimento dos alunos e de suas relações, vide competência descrita em 1 na Figura 11, continuou sendo um ponto de forte atenção do Aldravilhando. Pelo exposto, a proposta do projeto em investir na inclusão familiar como parte da educação formal dos filhos é fator importante para a formação de sujeitos criativos. Mencionamos isso aqui para, na verdade, realçar a relação que tudo isso teve com a vida acadêmica dos alunos, que nessa etapa partiram para conhecer o universo da academia e dos eventos literários, bem como refletir sobre ações ali desenvolvidas. Os alunos foram convidados a conhecer a Academia de Letras,

Artes e Ciências Brasil (ALACIB) em Mariana-MG. Lá eles participaram de uma atividade lítero-cultural de leitura e apresentações teatrais. Eles também participaram da oficina Aldravias - poesia sintética brasileira, promovida pelo escritor José Benedito Donadon-Leal. Houve, ainda, uma palestra intitulada Aldravia - nova forma, nova poesia, proferida por esse escritor, que é um dos criadores das aldravias. Participaram das atividades, além dos alunos, professores, coordenadores e a diretora da escola. Na oportunidade, a escola recebeu uma placa de mérito da ALACIB. As fotografias dessa etapa podem ser visualizadas no Anexo F.

Na medida em que o projeto avançava, os alunos recebiam novas oportunidades de participar da sua formação como leitores literários. Para Paulino (2004, p. 56), essa formação engloba a escolha das leituras, como fizeram ao longo das etapas, e também a apreciação das construções e significações de cunho artístico, misturando isso aos seus afazeres e prazeres, como objetivava-se nessa etapa. A convivência com a academia oportunizou aos alunos a ampliação de seu repertório cultural, competência 3 da Figura 11, já que eles puderam participar de eventos, inclusive, em outras cidades. O compartilhamento das experiências pode ter sido fator importante para a formação dos alunos como leitores literários. Por tudo isso, até então, o Aldravilhando tinha alcançado vários objetivos propostos preliminarmente.

A etapa 6 foi a transformação física e estrutural da biblioteca da escola. Foi feita uma reforma na biblioteca, a fim de transformá-la em um local mais atrativo e acolhedor. A reforma contou com a participação direta dos alunos, professores e gestores da escola. O convite para a mudança surgiu da necessidade de transformar o ambiente da biblioteca, tendo em vista a pouca frequência de alunos no local. A ideia foi transformar toda a estrutura, colocando novos móveis, muitos deles reformados pelos próprios alunos, e novas obras, inserindo as relacionadas às aldravias.

Depois de todo o trabalho, a biblioteca ficou com dois nomes: Biblioteca Ronaldo Simões Coelho e Aldraviteca Andreia Donadon Leal, em homenagem à criadora das aldravias.

Figura 29 - Foto da entrada da biblioteca

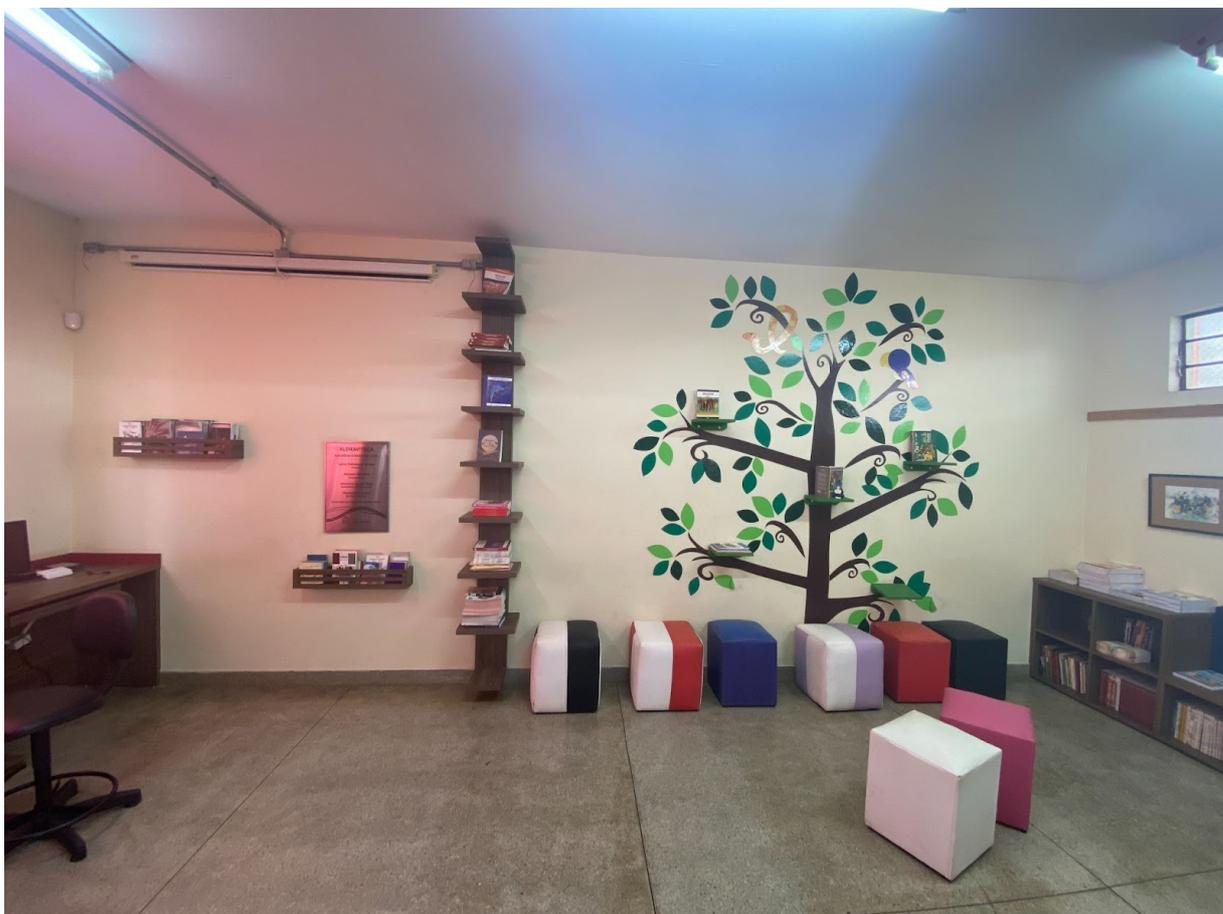


Fonte: Fotografia capturada pelo pesquisador em visita à escola (2021).

Notamos na Figura 29 a pintura de uma criança, usando roupas bastante coloridas, montada em um monociclo cuja roda é o próprio globo terrestre. A imagem faz alusão à ideia de que as crianças vão dominar o mundo, remetendo ainda à concepção da necessidade de haver um equilíbrio para viver na sociedade. Na imagem, a criança traz em sua cabeça vários livros coloridos, reforçando, mais uma vez, a ideia do equilíbrio, neste caso em específico,

necessário entre os alunos, a escola, a biblioteca e a literatura. Mais acima, a imagem mostra livros soltos no ar, parecendo fazer asas de suas capas, fazendo alusão à ideia de que a literatura nos faz voar. Mais ao fundo da imagem, já dentro da biblioteca, vemos a pintura de diversos lápis coloridos, surgindo em tons de azul, da direita para a esquerda, passando por tons de verde, rosa, roxo, bonina, entre outras cores. As múltiplas cores concedem às imagens uma ideia agradável de receptividade, convidando os frequentadores da escola a entrar.

Figura 30 - Foto do interior da biblioteca



Fonte: Fotografia capturada pelo pesquisador em visita à escola (2021).

Na Figura 30 podemos ver como ficou o interior da Aldraviteca. Começando pelo lado esquerdo, vemos uma escrivaninha e uma cadeira, local onde os alunos poderiam fazer suas leituras. À direita, alguns nichos onde foram colocados vários livros. Sobre um dos nichos, está a placa com o nome Aldraviteca. Na sequência, fixado à parede há vários nichos de madeira e livros, em diferentes alturas. Pelo chão estão espalhados vários pufes de cores variadas. Na parede, surge a pintura de uma árvore cujo tronco e galhos exibem outros nichos com livros. A imagem nos leva a depreender a ideia de crescimento e expansão da literatura

na escola. A imagem da árvore ainda remete à concepção de prosperidade e transformação de si mesma, pois ela surge da semente e se desenvolve para troncos, galhos, folhas e frutos, que, num ciclo, geram novas sementes, e estas, geminadas, gerarão novas árvores. Daí lembra-nos do poder de transformação da literatura, que, se semeada em solo fértil, dará novos frutos e novas árvores. Os alunos, professores, gestores e demais pessoas foram modificando o espaço físico da biblioteca e transformando-a em um local agradável onde, mais tarde, poderiam exercer a leitura. Analogicamente, os professores estavam plantando literatura para colher os seus frutos.

Vale lembrar que os alunos e professores participaram diretamente das mudanças propostas para o espaço. No lado direito da imagem, vemos uma mesa onde estão vários livros. Outra vez, podemos notar a existência de várias cores, que buscam atrair os olhares dos frequentadores do espaço para onde estão os livros. A Aldraviteca, de fato, parece um espaço de convite à leitura, bem iluminado e com uma grande variedade de livros.

Figura 31 - Foto do interior da biblioteca visto de outro ângulo



Fonte: Fotografia capturada pelo pesquisador em visita à escola (2021).

Notamos na Figura 31 como as estantes foram dispostas na Aldraviteca. Elas, ao contrário de grande parte das bibliotecas, têm uma disposição não completamente linear. A ruptura das estantes com a disposição linear faz com que os frequentadores do espaço possam ziguezaguear pela biblioteca, tendo ao alcance dos olhos uma quantidade maior de livros. Essa assimetria provoca e convida os frequentadores a voltar o olhar para os protagonistas do espaço ali expostos, os livros.

Candido (1995, p. 182) nos adverte da necessidade profunda do ser humano de entrar em contato com a literatura e, certamente, contar com um ambiente onde a literatura tenha morada, pode ser fator fundamental para o desenvolvimento do interesse dos alunos. Como também já vimos, ao longo do projeto, os professores e corpo escolar buscavam atrelar a literatura aos sentimentos e ao mundo, tendo em vista um equilíbrio entre o homem e a sociedade, bem como a humanização do sujeito (CANDIDO, 1995, p. 182).

Logo, fazendo com que os alunos promovessem a mudança do espaço físico da escola, o projeto de leitura permitiu que os alunos se engajassem em uma reflexão sobre as aldravias, uma vez que elas foram estampadas fisicamente nas paredes, e a literatura, contribuindo para transformar não só o espaço físico, no caso da biblioteca, mas também a vida social (LAROSSA, 2003, p. 38). Esses fatores são imprescindíveis para entender as possibilidades de desenvolvimento da humanização oferecidas pelo projeto Aldravilhando.

A criação da Aldraviteca fomentou o reconhecimento do espaço físico da escola e a percepção de que, por meio de esforços mútuos, é possível mudar a realidade, trabalhando com responsabilidade e cidadania, como observamos na competência 10 da Figura 11. Nessa parte notamos ainda o trabalho com outras competências tais como a 1, 3, 4 e 9 da Figura 11, importantes na construção de um sujeito crítico e complexo. A competência 1, conhecimento, versa sobre a valorização do conhecimento sobre o mundo físico, o que foi feito com as observações e propostas de transformações da biblioteca. A competência 3, repertório cultural, diz respeito à valorização das manifestações artísticas, como ocorreu com a valorização das aldravias enquanto base para a transformação do espaço físico. A competência 4, comunicação, aborda a utilização das diferentes linguagens, o que também foi obtido nesta etapa, por meio das aldravias e dos desenhos que ilustraram a Aldraviteca, além das interações proporcionadas pelos encontros dos alunos e professores. Já a competência 9, empatia e cooperação, aduz o exercício da empatia e do diálogo, o que também caracterizou essa etapa por meio dos esforços mútuos para modificação do espaço físico. Os professores e

alunos trabalharam em grupo fomentando o diálogo constante para cooperarem mutuamente na construção da Aldraviteca.

O projeto Aldravilhando não inseriu a sua proposta apenas nas aulas de Língua Portuguesa. O projeto de leitura foi uma proposta que buscou abarcar todas as disciplinas, com engajamento de todos os professores e até dos funcionários da administração da escola. A possibilidade de transformação do espaço físico da escola proposta pelo projeto Aldravilhando favoreceu a inclusão das várias disciplinas, como Geografia, História e Matemática, uma vez que vários aspectos das mudanças puderam ser abordados a partir de diferentes vieses, sendo, portanto, um projeto interdisciplinar, como advoga a BNCC (2018). Notamos, ao longo da pesquisa, que o Aldravilhando não fez questão de tratar a disciplina de Língua Portuguesa isoladamente. Pelo contrário, percebemos uma tratativa isonômica do corpo da escola, como um todo. A proposta transdisciplinar do projeto de leitura engajou toda a escola para possibilitar mudanças e contribuir para a formação dos sujeitos complexos e criativos. As interações colaborativas para modificação do espaço na escola, o esforço visto e reconhecido no espaço imediato, além das análises, debates e experimentações, trabalharam para a construção do conhecimento, considerando as alterações dos contextos social, cultural e material (TNLG, 1996). A pedagogia dos multiletramentos (TNLG, 1996) enfatiza, entre outros aspectos, a importância de se aproveitar o espaço público da escola, local privilegiado no que se refere às interações, para englobar conhecimentos e culturas.

O resultado de todas as ações referidas foi a transformação do espaço público, que se tornou mais colorido e atrativo aos alunos e até para o corpo docente. A oportunidade de liberdade da criatividade dos alunos foi uma chance importante de fazê-los refletir sobre todo o processo de criação, recriação e mudança do espaço. Aqui, em verdade, poderia, até, ser feita uma avaliação comparativa, ao analisar o espaço antes e depois da intervenção. Isso não foi possível porque não obtivemos dados, imagens e documentos que ilustrassem a biblioteca antes das intervenções do projeto. Os resultados foram notados publicamente e perduram até hoje no espaço físico da escola. Assim, os professores investiram nessa etapa do projeto de leitura para oferecer aos alunos um espaço transformado, onde a literatura fosse a figura principal, e não apenas coadjuvante. Diante disso, acredita-se que a realização desta etapa contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário dos participantes.

A etapa 7 consistiu na criação da representação santabarbarenses da Academia Brasileira dos Autores Aldravianistas Infantojuvenil (ABRAAI). Para tanto, houve a

participação dos alunos e da escola, em geral, principalmente dos professores. Vejamos a Figura 32 a seguir:

Figura 32 - Cartaz da ABRAAI que pode ser visto na escola



Fonte: Fotografia capturada pelo pesquisador em visita à escola (2021).

A repercussão do projeto Aldravilhando e a participação direta dos criadores das aldravias fizeram da escola a primeira representação da ABRAAI e corroboraram, ainda, os esforços dispensados da etapa 5. Notamos, assim, que a implementação das etapas e o encadeamento delas foram fundamentais para integrar a literatura às práticas escolares e, a partir daí, extrapolá-las para além dos muros da escola. Desse modo, o projeto Aldravilhando buscou tratar a literatura como oportunidade de construção de sentidos plenos, ultrapassando os limites da obra e abrangendo a leitura do mundo (RIBEIRO et al, 2019, p. 163). Mais uma vez, o projeto buscou valorizar o conhecimento sobre o mundo trazido pelos alunos, competência do conhecimento especificada em 1 da Figura 11. Em decorrência da busca pela fruição estética no decorrer das atividades, a fim de envolver os sentimentos dos estudantes com suas práticas sociais e escolares, o projeto criou possibilidades ao leitor de ser sujeito e

alvo das experiências literárias necessárias para a sua formação como leitor literário, passando ainda por uma ampliação de seu repertório cultural, conforme 3 da Figura 11.

A figura, de suma importância, do professor mediador fez com que os alunos tivessem a chance de se formarem como cidadãos críticos e complexos, bem como de desenvolverem a sua humanização. O professor, pelo que percebemos, não se limitou a mostrar, mas fez questão de se envolver e de envolver os alunos nas práticas pedagógicas para que eles mesmos pudessem descobrir os sentidos da literatura (LARROSA, 2003, p. 44). Essa prática dos professores que participaram do Aldravilhando foi importante para o desenvolvimento de um aluno ativo no processo de aprendizagem. O aluno passivo não se envolve com os estudos. Ele consegue, por exemplo, assistir às aulas e fazer uma leitura, mas o faz de forma pouco envolvente, sem, por exemplo, grifar, escrever, recitar, embora seja capaz de aprender com isso. A forma tradicional do estudo passivo, com aulas expositivas e leituras de livros e apostilas, se baseia, principalmente, em duas razões: a primeira delas é que seria menos cansativa e a segunda é uma falsa sensação de que se aprendeu tudo (DEGRAU CULTURAL, 2021). Por outro lado, o aluno ativo se envolve completamente no processo de aprendizagem, tal qual o próprio professor. Ele reflete, discute, faz perguntas, anotações, exercícios e revisões e atua ativamente na construção do conhecimento. Por tudo que vimos, muitos passos já haviam sido dados e várias conquistas alcançadas, levando-nos a constatar que a metodologia de projetos pôde contribuir para o desenvolvimento do letramento literário.

Na etapa 8, os alunos foram convidados pela escola a visitar os patrimônios culturais da cidade. O objetivo dessa etapa foi conhecer e valorizar os patrimônios culturais de Santa Bárbara-MG. Depois da visita, eles foram incentivados a criar aldravias e ilustrações sobre os locais visitados. Podemos visualizar outras fotografias da cidade no Anexo G. A seguir, temos duas fotografias da cidade de Santa Bárbara-MG: a primeira delas é a Matriz de Santo Antônio e a segunda é a Capela Rosário dos Negros.

Figura 33 - Matriz de Santo Antônio, em Santa Bárbara-MG. Um dos monumentos visitados pelos alunos



Fonte:

[https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2348939-d6582563-i97363230-Matriz\\_De\\_Santo\\_Antonio-Santa\\_Barbara\\_State\\_of\\_Minas\\_Gerais.html](https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2348939-d6582563-i97363230-Matriz_De_Santo_Antonio-Santa_Barbara_State_of_Minas_Gerais.html). Acesso em: 08 ago. 2022.

Figura 34 - Capela Rosário dos Negros, em Santa Bárbara-MG. Um dos monumentos visitados pelos alunos



Fonte:

<https://noticias.uol.com.br/album/2019/05/24/lama-de-barragem-chegaria-a-cidade-historica-de-santa-barbara-mg-em-3h.htm?foto=1>. Acesso em: 08 ago. 2022.

Nas Figuras 33 e 34 temos dois pontos que foram visitados pelos alunos e que ficam próximos um do outro. O primeiro deles é a igreja Matriz de Santo Antônio, que começou a ser construída em 1713; o segundo é a Capela Rosário dos Negros, que começou a ser construída em 1756. Ambos ficam na região central da cidade de Santa Bárbara-MG, que é composta por construções antigas. A cidade recebeu o bandeirante Antônio Silva Bueno no ano de 1704, que deu início à sua fundação. Os alunos receberam explicações sobre a história dos locais visitados. O alinhamento das disciplinas proposto pelo projeto ajudou para que fosse uma atividade uníssona entre História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, isso porque, depois da visita, de ouvirem a história dos lugares, receberem informações geográficas sobre os locais, os alunos receberam a proposta de escrever aldravias e fazer ilustrações sobre os monumentos, onde ficaram registradas as impressões dos discentes. Vejamos:

Figura 35 - Ilustração de aldravia feita por aluno(a)



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 35, podemos ver a ilustração feita por um(a) aluno(a) e a aldravia: “o/céu/olhar/são/portas/abertas”. Analisando a ilustração, vemos que o(a) aluno(a) aproximou o desenho da realidade encontrada em Santa Bárbara-MG. Uma casa com telhado colonial, uma porta protuberante e janelas muito grandes, remetendo à arquitetura predominantemente

encontrada nos centros das cidades históricas mineiras. A ilustração se assemelha, também, à igreja retratada na Figura 34. A porta entreaberta, aliada ao tapete no chão, onde lemos “bem vindo”, é um convite ao leitor para a aldravia ao lado. A associação da imagem ao poema é fundamental para a construção da significação.

Além disso, aproveitando a sonoridade da palavra “céu”, fazendo com que ela tome, a depender do leitor, propositalmente, o sentido de “seu”, o eu lírico avisa que o olhar do interlocutor são portas abertas. O uso do plural nos últimos três versos deixa evidente a intenção do eu lírico de afirmar que nossos olhos são um convite para conhecer-nos e dar-nos a conhecer, pois, através de nossos olhos, deixamos transparecer uma série de emoções, como surpresa, desconfiança, raiva, angústia, etc. A porta aberta pode ser compreendida como um convite para entrar no poema, para deleitar-se com a aldravia. O(a) autor(a) da aldravia aproveita a musicalidade das palavras para torná-las harmônicas, mesmo com o uso do singular nos três primeiros versos e do plural nos três últimos. As porções fornecidas pelo(a) autor(a) da aldravia, pensando também na ausência de pontuação e no uso de letras minúsculas, convidam o leitor a terminar a construção do sentido do poema, dando a impressão de movimento e de inacabado.

Mais uma vez, vemos a preocupação do projeto em conectar ficção e realidade, a fim de possibilitar aos alunos o uso estético da linguagem e a exploração do mundo onde estão inseridos. Como já foi apontado, Freire (1989) acreditava que a linguagem e a realidade estão presas dinamicamente, por isso a relação intrínseca entre elas não pode ser desfeita, mas, sim, valorizada. Essa valorização do mundo físico e cultural está relacionada com o desenvolvimento da competência do conhecimento, conforme em 1 da Figura 11. Os alunos já haviam sido motivados a fazer a leitura de mundo para, em seguida, proceder à leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 9), por meio das aldravias que representavam os monumentos históricos da cidade.

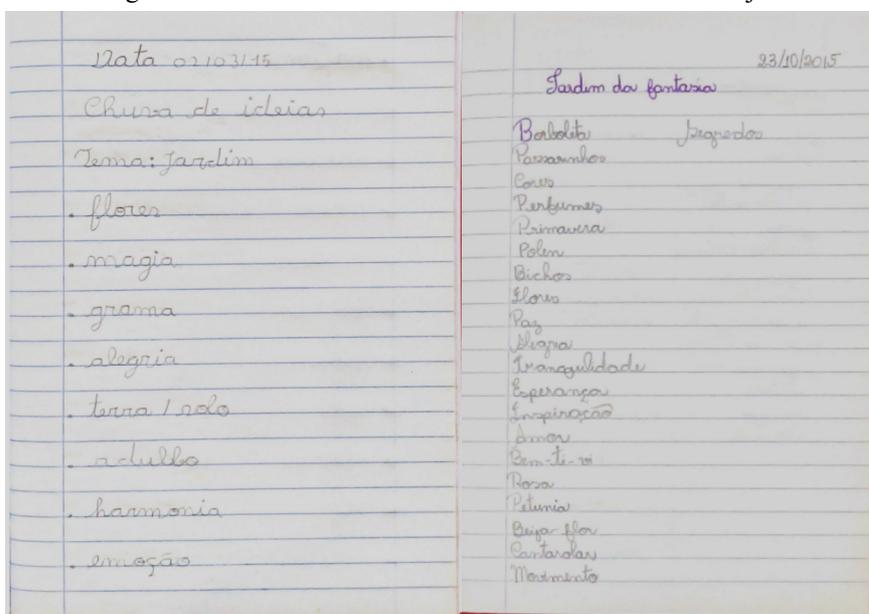
A realidade exposta diante dos alunos e a reflexão sobre ela contribuem para o processo de humanização deles. As obras de arte são sociais (CANDIDO, 2006) e ganham significados na medida em que são reinterpretadas pelos alunos em suas aldravias, conforme análise da aldravia precedente. O repertório cultural dos alunos, na medida em que foram convidados a admirar e escrever sobre a cultura da cidade, fortaleceu a fruição das manifestações artísticas e culturais. O projeto possibilitou aos alunos conhecer e desnudar a realidade tal qual ela é, assim como a vida, com seus problemas e beleza. É assim que, segundo Candido (1982, p. 805), a literatura forma, conhecendo a vida como ela é. As

possíveis interações que aconteceram nos passeios escolares também são importantes para o desenvolvimento dos alunos, de tal modo que puderam falar, ver, ouvir e, mais tarde, escrever e ilustrar a experiência vivida, utilizando diferentes formas de comunicar-se, conforme visualizamos em 4 da Figura 11.

Assim, foi importante para os alunos ver a cidade de Santa Bárbara através de seus monumentos e estruturas. Os professores puderam perceber a evolução dos alunos por meio das observações em campo e das aldravias e ilustrações feitas no caderno. Essas produções foram expostas depois em um evento de grande repercussão na comunidade local. A escrita de aldravias sobre o movimento artístico e cultural da cidade ensejaram a valorização do patrimônio local e corroboraram o desenvolvimento do letramento literário com base na metodologia do projeto de ensino. Ressaltamos, assim, a importância dessa etapa para o conhecimento da realidade tal qual ela é para o estabelecimento de conexões entre os fatos e a literatura. Além disso, ela proporcionou uma relação mais íntima com a poesia e o despertar do prazer pela literatura. Ações didáticas como essas são fundamentais para o processo de humanização do sujeito e para a formação de sujeitos críticos e complexos.

A etapa 9 culminou com a criação de um jardim, chamado de Jardim da Fantasia, nas dependências da escola. A ideia foi transformar o espaço da escola e incentivar os alunos a refletirem sobre o meio ambiente. No jardim, ficaram expostas aldravias e ilustrações feitas pelos alunos. A atividade foi mediada pelo corpo docente da escola, especialmente os professores. Vejamos algumas aldravias e ilustrações sobre essa etapa:

Figura 36 - Parte dos cadernos Chuva de Ideias com o tema jardim



Fonte: Parte do caderno dos(as) alunos(as), que estavam sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

A Figura 36 mostra a inclusão do tema jardim no caderno dos(as) alunos(as). Visualizamos, portanto, as palavras que os(as) alunos(as) relacionaram com o jardim: flores, magia, grama, alegria, terra/solo, adubo, harmonia, emoção (ao lado esquerdo); e borboleta, passarinho, cores, perfumes, primavera, pólen, bichos, flores, paz, alegria, tranquilidade, esperança, inspiração, amor, bem-te-vi, rosa, petúnia, beija-flor, cantarolar e movimento (ao lado direito). Com isso, notamos como os(as) alunos(as) fizeram, ainda que sem teorizar, a associação de elementos físicos com os sentimentais. Essa etapa possibilitou aos participantes do projeto reconhecerem-se nas modificações que acontecem, físicas e sentimentais, fator que ajuda no despertar da sensação de pertencimento.

As aldravias foram base fundamental para fazer com que os estudantes se aproximassem da leitura e da literatura, incorporando-as aos seus afazeres diários na escola e, como mencionamos, em casa também, por meio da bolsa aldravilhando e demais atividades. No caso da criação do Jardim da Fantasia, os alunos tiveram a oportunidade de ver, reconhecer e refletir sobre a mudança do espaço físico, sem deixar de perceber seus sentimentos sobre a escola e o meio ambiente, local onde estavam inseridos. Para Lima (2002, p. 155) essa coordenação entre ficção e mundo real são importantes no processo de humanização do sujeito.

Mais uma vez, ressaltamos a importância dos professores como mediadores do processo de aprendizagem, bem como na mudança do espaço físico da escola. Para desenvolver o projeto e, especificamente, essa etapa, foi preciso acreditar na capacidade dos alunos e demonstrar isso para eles (DEAQUINO, 2007, p. 20). Essa relação horizontal entre professores e alunos facilita e possibilita um maior engajamento dos estudantes na atividade.

Quatro competências importantes foram trabalhadas: conhecimento; repertório cultural; comunicação e responsabilidade e cidadania, descritas em 1, 3, 4 e 10, respectivamente, da Figura 11. Isso porque, para criar o jardim, os professores e alunos precisaram reforçar a ideia de valorização do mundo físico, social e cultural da escola e reconhecer a importância do meio ambiente para a vida humana, destacando a importância desse processo para o senso de humanização. Os alunos receberam a oportunidade de escrever e ilustrar novas aldravias, especificamente com o tema jardim, conforme podemos visualizar na Figura anterior. Isso leva-nos a refletir sobre a importância da valorização da cultura local e sobre a participação efetiva dos alunos na construção e ornamentação do jardim. Adiante, ao longo desse processo, os alunos precisaram interagir, comunicar-se por diferentes meios para

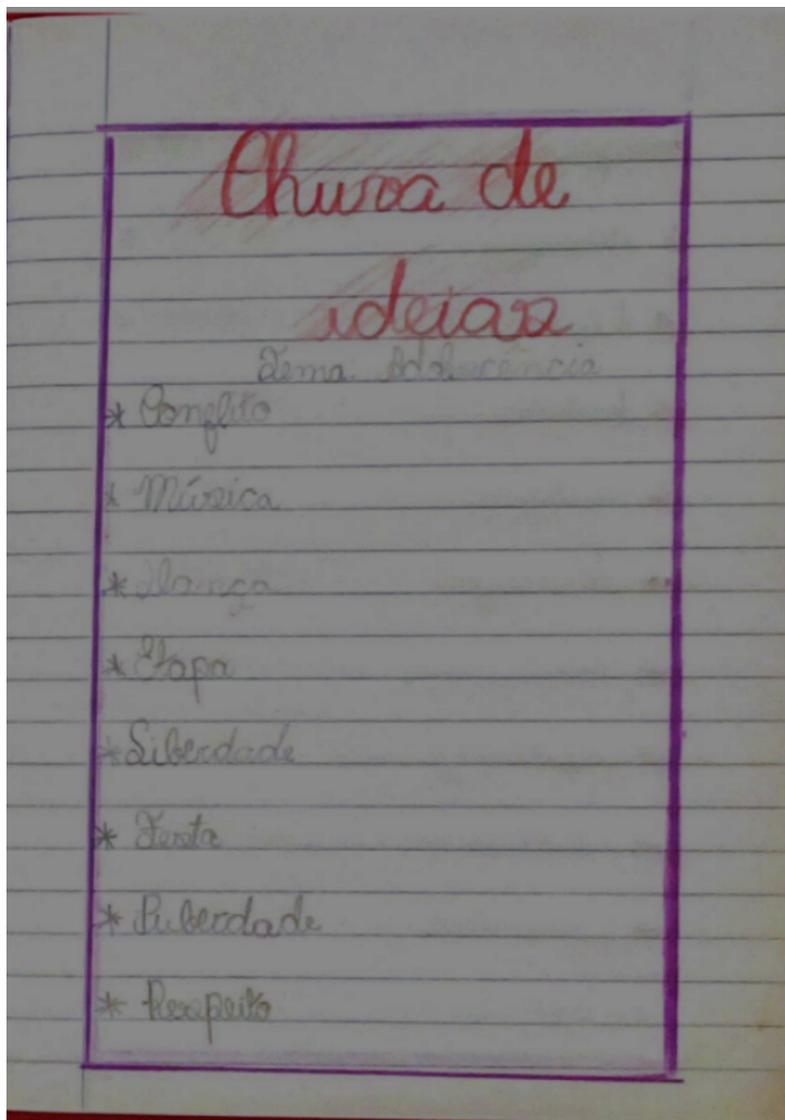
refletir sobre a criação do jardim e solucionar possíveis problemas que surgiram durante essa etapa. Isso fez com que eles trabalhassem com responsabilidade e cidadania, tomando as rédeas das transformações, sabendo que aquelas mudanças afetariam diretamente o seu fazer diário e vivência na escola.

Coube aos professores fazer as avaliações formativas, a fim de adequar as práticas pedagógicas, e comparativas, ao perceber o ambiente e os alunos antes e depois da intervenção para a criação do jardim. As atividades previstas nessa etapa também foram cruciais para a formação de sujeitos complexos e criativos e, ainda, para o desenvolvimento da humanização, conforme exposto nos parágrafos anteriores. Vale destacar que nessa etapa houve enfoque maior na escrita, o que também colabora para o desenvolvimento do letramento literário. Nesta etapa, os alunos leram os textos dos colegas e compartilharam experiências e reflexões, aliando a leitura e a escrita para o desenvolvimento da fruição estética. Afirmamos isso porque, como aponta Barthes (1996, p. 21), o texto de fruição causa desconforto entre o leitor e a linguagem, o que pode ser observado ao ler as aldravias dos colegas.

Nesta etapa, então, analisando o desenvolvimento aliado aos resultados, acreditamos que eles foram suficientes para cumprir os objetivos propostos pelos professores. Os alunos criaram e ornamentaram o jardim, bem material que pôde ser visto na escola durante o projeto Aldravilhando e para além dele. Vale fazer uma ressalva de que esse jardim já não existe, embora não saibamos ao certo quando tenha se dado sua extinção.

A etapa 10 foi distribuída ao longo dos anos e ditava, especificamente, sobre datas importantes. Nesta etapa, os alunos criavam aldravias e as ilustravam conforme a data proposta pelos professores. As aldravias e ilustrações eram feitas, a princípio, no caderno Chuva de Ideias. Depois, eram criados painéis para divulgar os trabalhos. Assim, temas como adolescência, dia da consciência negra, páscoa e natal foram abordados. Vejamos um caderno Chuva de Ideias onde o(a) aluno(a) relacionou palavras sobre o tema adolescência:

Figura 37 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema adolescência



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 37, encontram-se as palavras escritas pelo(a) aluno(a): conflito, música, dança, etapa, liberdade, festa, puberdade e respeito. Com isso, percebemos a abordagem de aspectos existencialistas comuns na adolescência. Se por um lado o(a) aluno(a) enxerga o conflito, comum na adolescência, por outro ele(a) percebe que essa é uma etapa da vida, que também pode ser regada de liberdade, festa, música e dança. A puberdade, período de transição da infância para a fase adulta, é vivida, comumente, na escola, o que torna os aspectos existencialistas presentes no cotidiano das salas de aula. As palavras escritas no caderno Chuva de Ideias foram importantes para perceber as impressões dos alunos sobre as suas próprias existências, sobre os questionamentos e inseguranças vividos por eles nessa fase da vida.

Agora, vejamos um dos painéis criados após o dia da consciência negra:

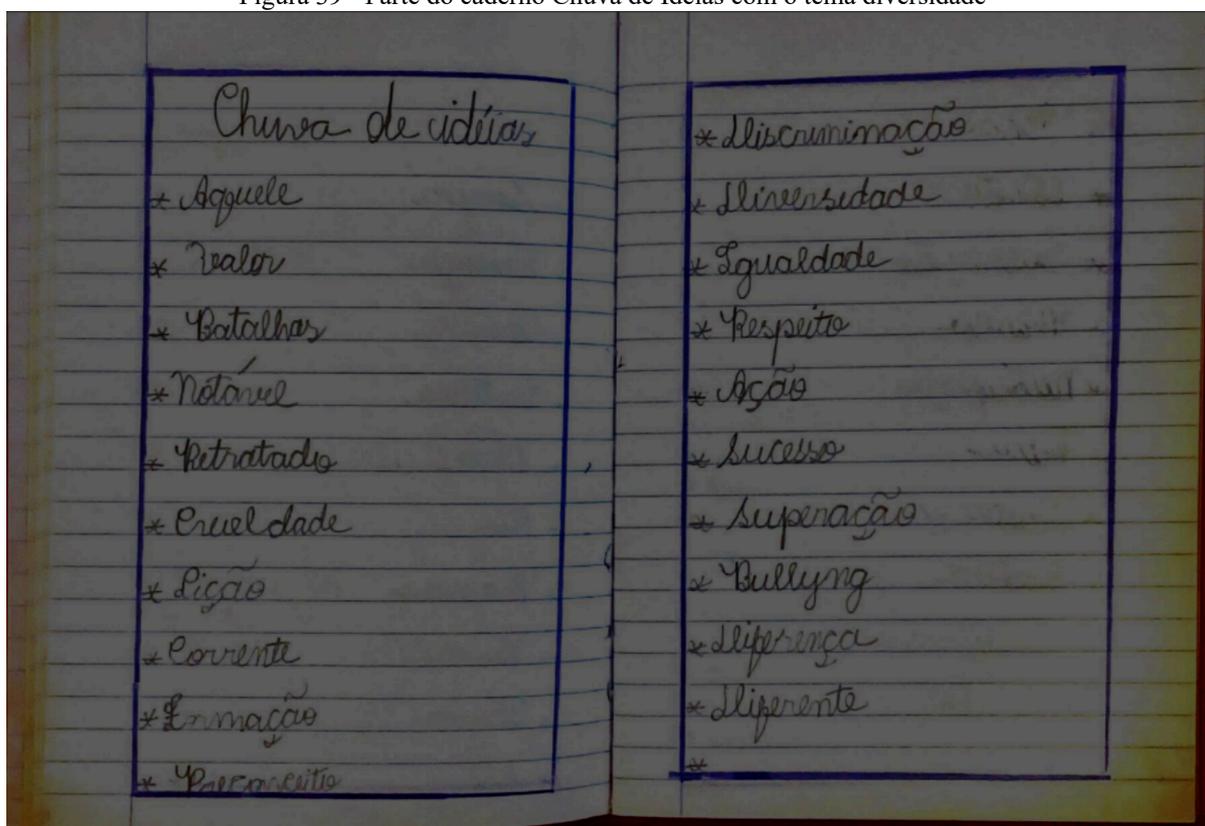
Figura 38 - Painel elaborado para o dia da consciência negra



Fonte: Fotografia capturada pela professora e legenda elaborada por ela, conforme arquivo pessoal.

A Figura 38 mostra um painel, de cor de fundo bonina, montado com aldravias, esculturas e ilustrações. No alto da Figura, temos o título do painel, escrito em letras recortadas: “Diversidade”. Nas laterais, temos, colados no painel, bonecos de pano, de diversas cores de pele e cabelo. Mais ao centro, foram colocados círculos, com fundo branco para contrastar com o painel. Em alguns círculos constam ilustrações, desenhos de pessoas e, em outros, aldravias. Vejamos a Figura a seguir:

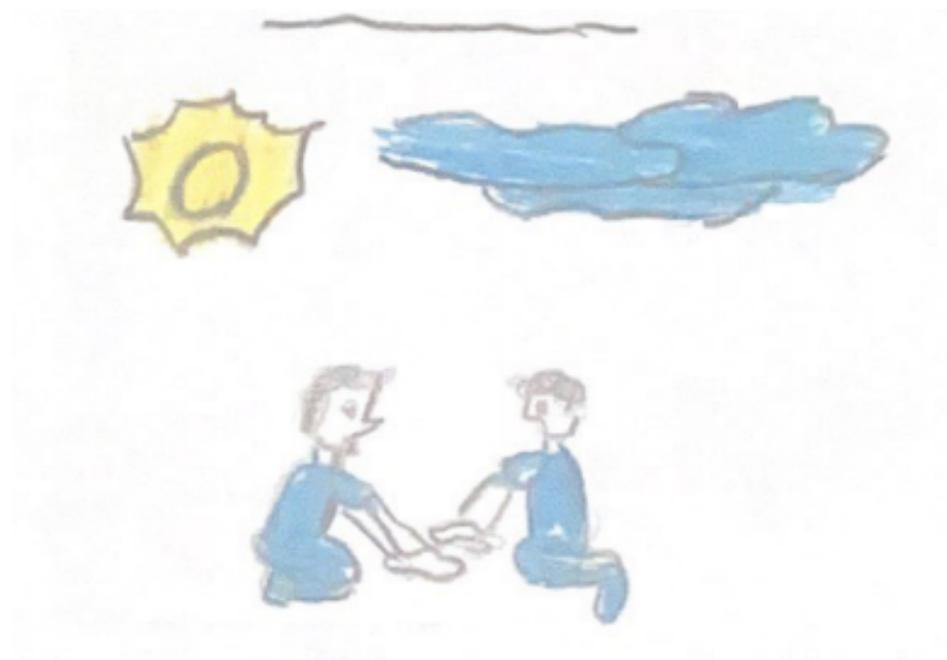
Figura 39 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema diversidade



Fonte: Parte do caderno do(a) alunos(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 39 podemos ler as palavras com as quais o(a) aluno(a) relacionou o tema diversidade: aquele, valor, batalhas, notável, retratado, crueldade, lição, corrente, formação, preconceito, discriminação, diversidade, igualdade, respeito, ação, sucesso, superação, *bullyng*, diferença, diferente. As palavras escritas nos ajudam a notar que o(a) aluno(a) foi capaz de estabelecer não só uma relação pacífica sobre a diversidade, mas perceber que existem, também, problemas, como preconceito, discriminação, *bullying*, etc. O investimento do projeto de leitura no conhecimento sobre o outro e sobre os problemas existentes na sociedade foi ferramenta importante para o desenvolvimento do processo de humanização do sujeito. No mais, os professores, depois dessa fase dentro da etapa, incentivaram os alunos a refletir e a criar aldravias sobre o tema. Neste caso, o tema diversidade.

Figura 40 - Uma ilustração feita por aluno(a)



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Ao lado da Figura 40, o(a) aluno(a), do 5º ano do ensino fundamental, escreveu o poema: diversidade/confiança/amizade/respeito/às/diferenças. A atividade sobre a diversidade foi um convite aos alunos para perceber e compreender as diferenças. A escola é um local democrático e privilegiado de encontro das diversidades, onde as culturas interagem (MERCER, 2003). Na escola se encontram cores, raças, níveis sociais, biotipos, religiões, sexualidades, etc. completamente diferentes. Isso requer dos professores que a percepção e compreensão dessas diferenças sejam trabalhadas com os alunos. Com isso, estimula-se a empatia, a alteridade e o respeito à diversidade existente em nosso mundo. O(a) aluno(a), por meio da aldravia, fala da amizade como sentimento que transcende as diferenças, porque existe o respeito e a confiança.

Outro(a) aluno(a), do 4º ano do ensino fundamental, na mesma atividade, escreveu: cada/ser/é/único/viva/diversidade. Com base no poema, o eu lírico dá indícios, como é um dos princípios das bases aldrávicas, de que ele(a) percebe-se a si mesmo(a), como ser único, mas inserido em uma sociedade rica em diversidade. A palavra “viva” pode trazer ao interlocutor, ao menos, duas interpretações. A primeira dando o sentido de exclamação, “viva!”, quando a palavra vai tomar o sentido de enaltecer a existência da diversidade no mundo, ou seja, “Viva! Diversidade!”. A segunda interpretação explora a palavra “viva” como um complemento para o último verso, “diversidade”, de que nós vivemos em uma sociedade

diversa e multicultural, ou seja, “vivemos a diversidade”, que está viva e latente entre nós. Isso torna-se possível graças a um recurso disponível na base aldrávica, que é a ausência de pontuação. A ocultação do sinal gráfico permite ao leitor reinterpretar a aldravia a partir das porções, palavras-verso, podendo realizar pequenas pausas e entonações em sua leitura, de modo a ritmar a aldravia e construir o significado com base em suas experiências. O(a) mesmo(a) aluno escreveu: poesia/leitura/das/sensações/diversidade/educação. Notamos, assim, a associação entre a leitura da poesia e o conhecimento das sensações experienciada pelo(a) aluno(a).

O(a) aluno(a), nesse aspecto, usa a aldravia para fazer associações importantes para o seu momento da vida e, logo, ele fala da diversidade e da educação, pois é isso o que ele(a) está percebendo e sentindo em sua vida, com participação efetiva na construção de seu conhecimento. A aposta do projeto Aldravilhando em trazer corriqueiramente associações dessa natureza, escola-leitura-poesia-sentimentos-família-aldravia-aluno, favorece o desenvolvimento da fruição estética e do prazer pela literatura. Observemos mais uma Figura:

Figura 41 - Ilustração feita por aluno(a)



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

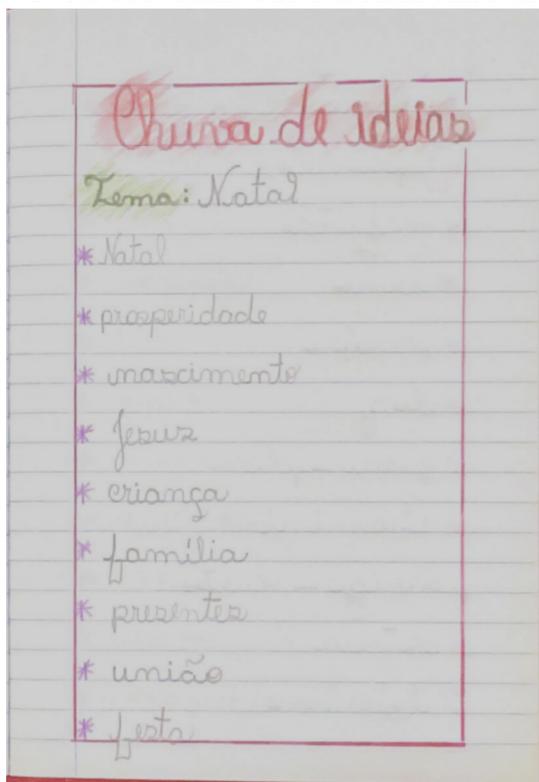
Podemos notar mais nuances desta etapa em outras aldravias. Outro(a) aluno(a), também do 4º ano do ensino fundamental, escreveu, ao lado da Figura 41: pessoas/diferentes/também/iguais/à/gente. Podemos notar, então, que, na aldravia, o(a) aluno(a) resalta as diferenças, reconhecendo-as como existentes no mundo, e que, por isso,

ele se encaixa nesse mundo diverso. A ilustração mostra o mundo idealizado pela criança, onde pessoas diferentes, representadas por cores diversas, circundam o globo terrestre. Do lado esquerdo, um pássaro, de cor amarela, parece chorar. Enquanto, do lado direito, há corações representando o amor na humanidade, já que o coração é comumente associado a esse sentimento. A leitura do poema pode possibilitar a compreensão de que as pessoas, embora sejam diferentes em vários aspectos, também são iguais, na medida em que somos seres humanos.

Essas diferenças, aliás, são abordadas em outra aldravia que outro(a) aluno(a) do 4º ano do ensino fundamental, escreveu: preto/branco/vermelho/mulato/pardo/brasileiros. Enxergar e respeitar as diferenças são passos fundamentais que o projeto Aldravinando trabalhou com os discentes para o processo de humanização dos sujeitos. Perceber e entender o outro, a alteridade, como parte de um projeto de leitura é válido para despertar a empatia e favorecer o senso de cooperação. Características que podem ser vistas nas competências descritas nos números 9, empatia e cooperação, e 10, responsabilidade e cidadania, da Figura 11.

Vejamos também, na Figura 42, o caderno Chuva de Ideias de um o(a) aluno(a) que foi motivado a escrever sobre o natal:

Figura 42 - Parte do caderno Chuva de Ideias com o tema natal



Fonte: Parte do caderno do(a) alunos(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 42 podemos visualizar as palavras: Natal, prosperidade, nascimento, Jesus, criança, família, presentes, união e festa, que estão dispostas uma sobre as outras na página. O(a) aluno(a), ao falar sobre o natal, lembrou-se da família e da religiosidade. O caderno Chuva de Ideias permitiu aos estudantes externar, por meio das palavras, suas características, pensamentos e peculiaridades. Como podemos perceber na Figura 42, o natal, para o(a) aluno(a), remete a festa, presentes, reunião e religião, ele(a) alude ao nascimento de Jesus. Para o(a) aluno(a), o natal remete à esperança de um futuro melhor. O aporte do projeto de leitura na criação de um caderno onde os estudantes puderam escrever sobre si e sobre o mundo que os cerca favoreceu o desenvolvimento do processo de humanização, na medida em que possibilitou que eles pudessem refletir sobre o que escreveram e sobre as suas próprias vidas. Logo após alimentar o caderno com as palavras sobre a data proposta, os alunos eram convidados a escrever as aldravias. Vejamos a Figura 43 a seguir:

Figura 43 - Uma ilustração de aldravia feita por aluno(a)



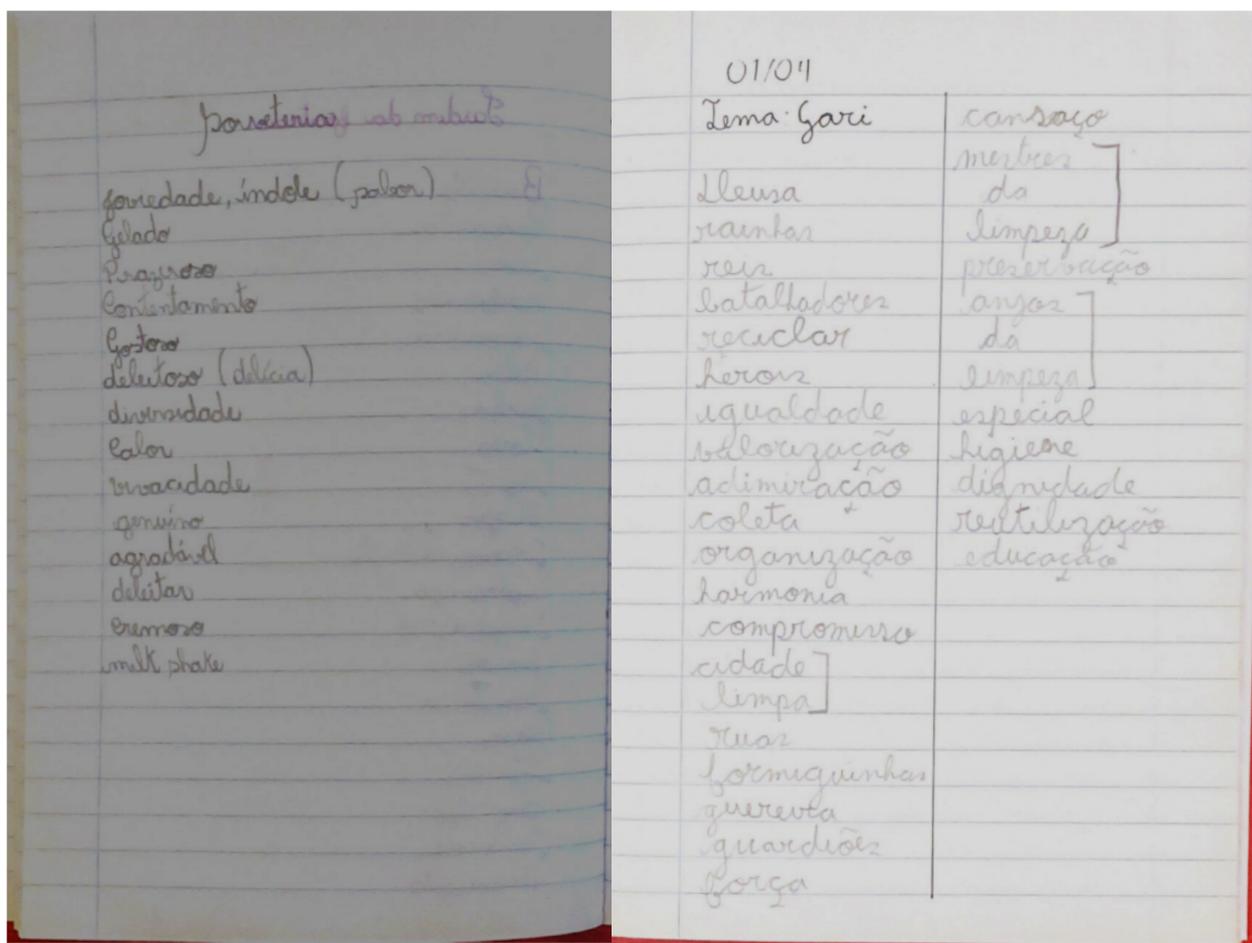
Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Ao lado direito da Figura 43, o(a) aluno(a) escreveu a aldravia: estrela/que/brilha/novos/tempos/irradia. A imagem nos ajuda a reforçar a abordagem contida

no parágrafo anterior sobre a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Na Figura 43, o(a) aluno(a) desenhou uma mulher idosa, apoiada em uma bengala, acompanhada de um cachorro e indo em direção a uma casa. A casa, aliás, possui características de uma residência pequena e simples, como na realidade da maioria dos brasileiros. Na porta da residência a mulher aguarda uma criança. As duas personagens parecem olhar para a direita, para a árvore de natal toda enfeitada, outra característica marcante do natal nas residências das famílias no Brasil. No topo da árvore, existe a estrela brilhante citada na aldravia e que para o eu lírico ela irradia novos tempos. A estrela usada para adornar a árvore de natal representa a estrela de Belém, que, segundo a tradição cristã, foi a estrela que brilhou no céu e guiou os três reis magos até o local onde nasceu Jesus. Abaixo da árvore, podemos ver os presentes. Quando chega o natal, as crianças brasileiras se enchem de esperança de ganhar presentes, tendo em vista que faz parte da cultura nacional a troca de mimos nesta data. Tudo o que vemos nas imagens aliados à aldravia reforçam a ideia do(a) aluno(a) no credo de um futuro melhor. Logo, palavras escritas no caderno Chuva de Ideias, ilustração e aldravia nos ajudam a entender como o projeto trabalhou as datas importantes do calendário nacional, sem deixar de se ater às características pessoais dos alunos. O projeto Aldravilhando buscou, com tudo o que vimos até aqui, fazer com que os alunos pudessem conhecer mais sobre eles mesmos, corroborando, assim, o processo de humanização deles.

Ainda foram abordados outros temas, como podemos visualizar na Figura a seguir os temas sorveteria e gari:

Figura 44 - Parte dos cadernos Chuva de Ideias com os temas sorveteria e gari



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Do lado esquerdo da Figura 44, no tema sorveteria, podemos ler as palavras: joviedade (*sic!*), índole (sabor), gelado, prazeroso, contentamento, gostoso, deleitoso (delícia), diversidade, calor, vivacidade, genuíno, agradável, deleitar, cremoso, *milkshake*. A escrita de palavras como agradável, gelado, genuíno, cremoso e deleitar faz-nos perceber a sinestesia, quando os sentidos se fundem e trazem um determinado significado imagético para a mente do sujeito. O tema sorveteria serviu para despertar nos alunos um gatilho sensorial que mistura os sentidos, como o cheiro da sorveteria remete à textura do sorvete, e tudo isso remeteu ao/a aluno(a) a escrever palavras associadas à sensação de prazer. O tema serviu ainda, com base na sinestesia, para o despertar nos alunos das sensações gustativas, visuais e tácteis, conforme suas experiências pessoais na sorveteria. A atividade, além disso, possibilitou o descobrimento de palavras que não costumam ser usadas no ambiente familiar, viabilizando uma expansão de vocabulário, como as palavras contentamento, deleitoso e vivacidade.

Já do lado direito da Figura 44, com o tema gari, podemos ler as palavras: Deusa, rainhas, reis, batalhadores, reciclar, heróis, igualdade, valorização, admiração, coleta, organização, harmonia, compromisso, cidade limpa, ruas, formiguinhas, guerreira, guardiões, força, cansaço, mestres da limpeza, preservação, anjos da limpeza, especial, higiene, dignidade, reutilização e educação. O(a) aluno(a) representou os garis, profissionais que fazem a limpeza urbana, como heróis. Por meio das palavras escritas: admiração, força, mestres, anjos, etc., podemos depreender a percepção do(a) aluno(a) sobre a importância da profissão daqueles que cuidam da limpeza e manutenção da cidade. Houve, por meio do tema, forte apelo para a reflexão sobre a conscientização ambiental e a valorização do trabalhador.

Já palavras como igualdade, batalhadores, compromisso, guerreira, demonstraram a consciência que o(a) aluno(a) tem sobre o trabalho, o quão árduo ele é, e as relações próprias desse mundo, conforme podemos visualizar na competência trabalho e projeto de vida, especificada no número 6 da Figura 11. Outra palavra que chama a atenção é formiguinhas, porque, por meio dela, podemos perceber como o(a) aluno(a) fez a associação do trabalho dos funcionários da limpeza urbana, que são vistos em seus afazeres, com as formigas operárias, que são responsáveis pela realização de tarefas como coletar alimento e defender o formigueiro.

Como percebemos, o projeto de leitura trabalhou temas importantes para a evolução pessoal dos alunos, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento do processo de humanização dos sujeitos. Ao aproximar a realidade do aluno do ambiente escolar, fomentando a escrita e a leitura sobre determinados temas, o Aldravilhando criou familiaridade com o que acontece na rotina dos estudantes e que, em alguns casos, não é percebido por eles.

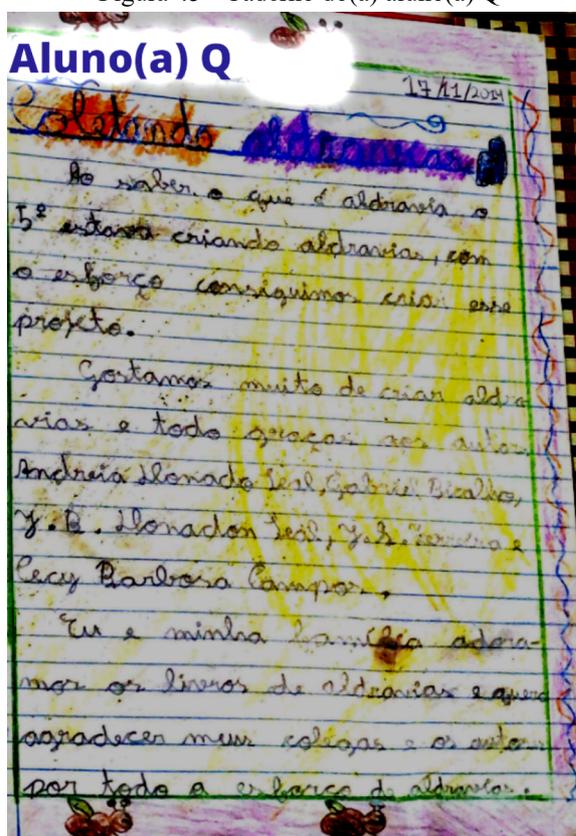
Também foi nesta etapa que houve a integração entre as escolas da cidade de Santa Bárbara-MG, oportunidade em que os alunos da escola onde o projeto Aldravilhando se desenvolveu puderam compartilhar os conhecimentos sobre as aldravias. Podemos visualizar no Anexo H as fotografias que ilustram esta etapa. Notamos, por meio delas, a figura do professor, oportunamente inserido entre os alunos, fazendo a mediação do processo. A interação acontecia de forma includente, horizontal, e a escola, durante o projeto de leitura, abandonou a figura de professores detentores do conhecimento e inseriu-os entre os alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Cosson (2018, p. 23), a literatura tem a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza e, por isso, é fundamental o desenvolvimento de

trabalhos envolvendo a literatura na escola. Ao longo dos anos, o projeto Aldravilhando buscou incentivar os alunos a refletir sobre as aldravias, criá-las e ilustrá-las conforme as sentiam. Em datas importantes do calendário brasileiro, as aldravias ganharam novos temas para fomentar a criatividade dos estudantes, surgindo uma nova proposta para escrever no caderno Chuva de Ideias, e proporcionar a reflexão e a crítica com a escrita, ilustração e interpretação das aldravias. Desse modo, os professores faziam com que o projeto de leitura, com base nas aldravias, cumprisse o papel de oportunizar aos discentes uma maior consciência de si e do mundo, abrindo espaço para o diálogo e para as intervenções em suas próprias vidas (COSSON, 2018). O investimento do projeto nessas práticas criou chances de os alunos se desenvolverem complexa e criticamente.

As análises das palavras escritas no caderno Chuva de Ideias e dos poemas constituem depoimentos que são consideráveis indicadores da importância do projeto para os alunos, constituindo parte de uma possível avaliação formativa. Nesta etapa destacamos também, por meio de relatos dos alunos escritos no caderno Chuva de Ideias, a relevância de alguns fatores ao longo do projeto. Os fatores que chamam mais a atenção são a participação da família e a ligação com a ficção. Vejamos a Figura 45 a seguir:

Figura 45 - Caderno do(a) aluno(a) Q



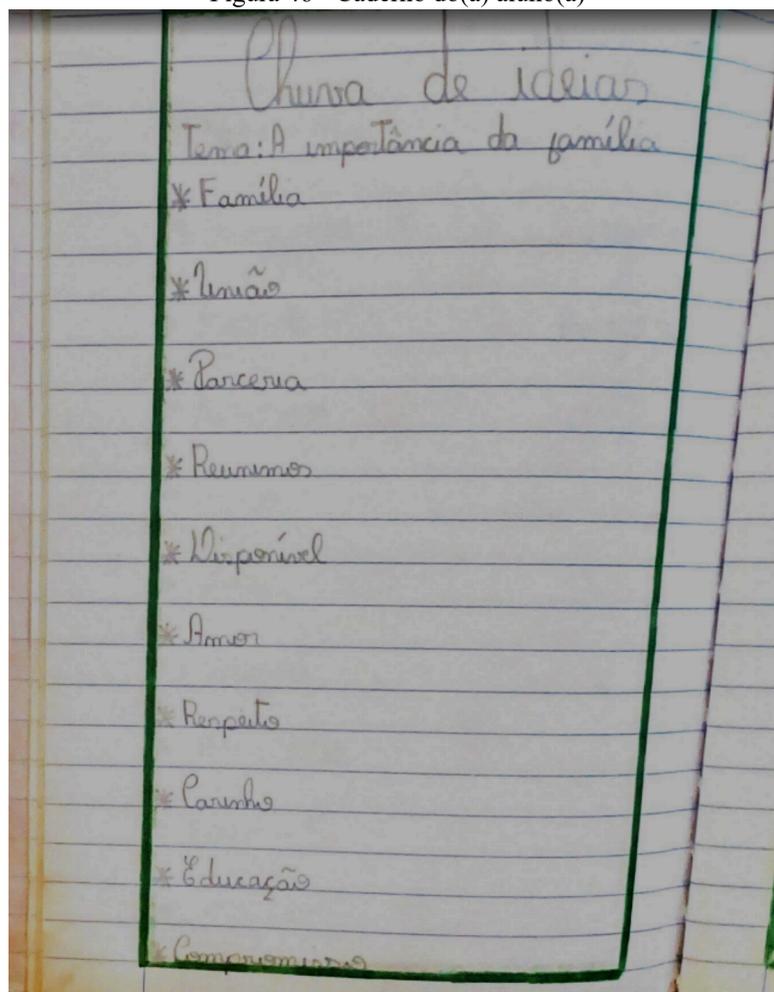
Fonte: Parte do caderno dos(as) alunos(as), que estavam sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 45 temos o relato do(a) aluno(a) Q onde podemos ler:

Ao saber o que é aldravia o 5º estava criando aldravias, com o esforço conseguimos criar esse projeto. Gostamos muito de criar aldravias e todo graças aos autores Andreia Donado Leal, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon Leal, J. S. Ferreira e Cecy Barbosa Campos. Eu e minha família adoramos os livros de aldravias e quero agradecer meus colegas e os autores por todo esforço de aldravias. [...]. (*sic!*) (ALUNO(A) Q, 2014).

Logo no começo do relato, percebemos como o aluno sente-se autor e protagonista do projeto. Por meio do trecho acima, podemos perceber que a família do aluno engajou-se no projeto. Mais adiante, o(a) aluno(a) agradece aos colegas e aos autores, tendo citado-os nominalmente antes. Isso nos leva a inferir que a família foi de suma importância para influenciar o interesse dos alunos na participação no projeto de leitura. Tal ação pode ser importante para o despertar de seu prazer pela literatura. Observemos a Figura 46 adiante:

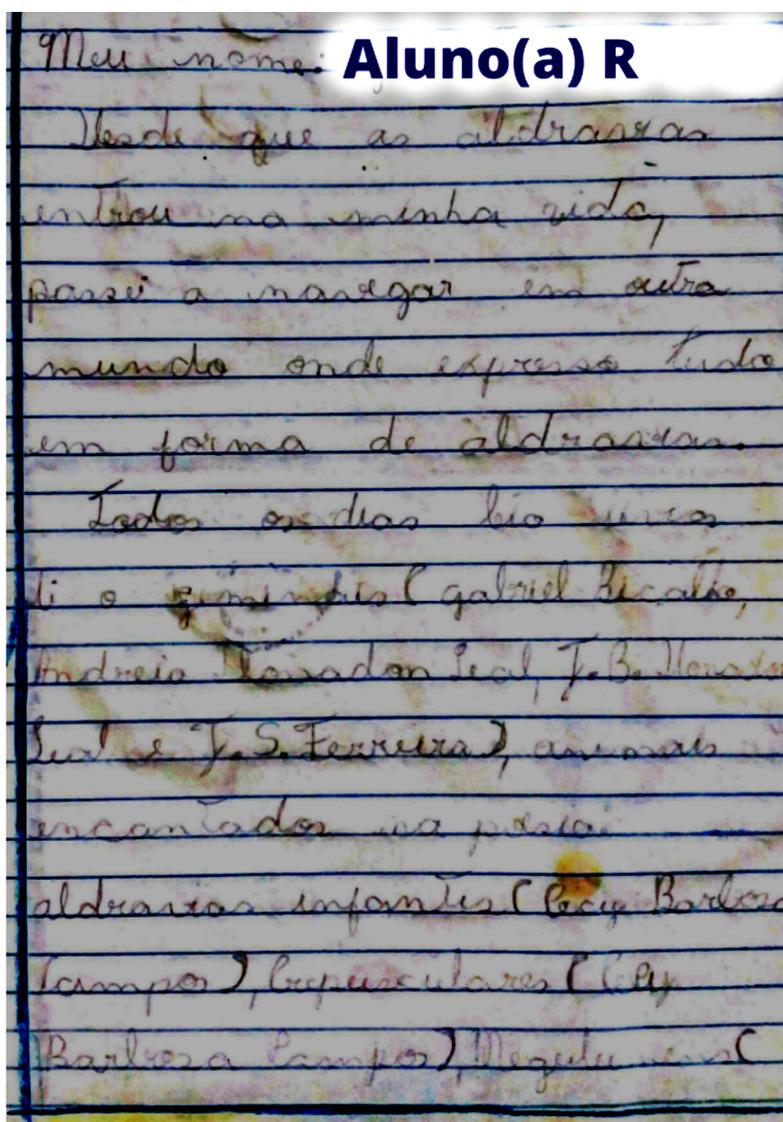
Figura 46 - Caderno do(a) aluno(a)



Fonte: Parte do caderno do(a) alunos(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Já na Figura 46, apresentamos o Caderno Chuva de ideias de um(a) aluno(a) cujas palavras são: família, união, parceria, reunimos, disponível, amor, respeito, carinho, educação, compromisso. Podemos perceber, outra vez, a possível correlação que os alunos estabeleceram entre o projeto, a educação e as emoções, sentimentos. Afirmamos isso porque podemos ler na figura as palavras: família, união, parceria, amor, respeito, carinho e educação, por exemplo. As palavras relacionadas constituem um *frame* sobre a família e a importância dela para a formação humana. O(a) aluno(a) utiliza a literatura, mais especificamente a poesia, para expressar esse sentimento. Essa importante associação feita pelos alunos é fundamental para o despertar do prazer pela literatura e pela fruição estética. Vejamos a próxima Figura:

Figura 47 - Caderno do(a) aluno(a) R



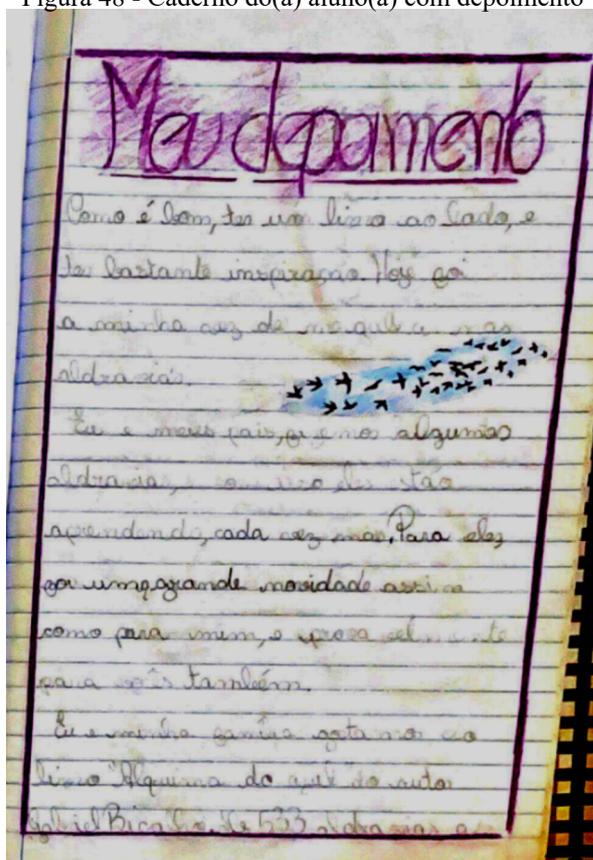
Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 47 podemos visualizar o depoimento do(a) aluno(a) R:

Desde que as aldravias entrou na minha vida, passei a navegar em outro mundo onde expresso tudo em forma de aldravias. Todos os dias leio livros. Li o Geminais (Gabriel Bicalho, Andreia Donadon Leal, J B Donadon Leal e J S Ferreira), animais encantados na poesia: aldravias infantis (Cecy Barbosa Campos), Crepusculares (Cecy Barbosa Campos), Megalumens [...] (sic!) (ALUNO(A) R, 2014).

Podemos, com base no relato, constatar a ligação que ele(a) fez das aldravias com a ficção no seguinte trecho: “passei a navegar em outro mundo onde expresso tudo em forma de aldravias” (sic!). Voltamos a reforçar a importância dessas associações, correlações e interações para o processo de humanização do sujeito e para a formação como leitor literário. Reconhecendo-se na obra o estudante estabeleceu com ela um diálogo e, assim, poderá construir a significação. Mais adiante, na mesma Figura, o(a) aluno(a) R afirma: “todos os dias leio livros [...]” e cita nominalmente os criadores das aldravias e outra poeta aldravista, Cecy Barbosa Campos. Notamos, por meio disso, que o(a) aluno(a) se reconhece como participante ativo no universo das aldravias e sente-se pertencente a ele, dado o seu interesse pela leitura das obras dos poetas. Podemos ainda vislumbrar a Figura a seguir:

Figura 48 - Caderno do(a) aluno(a) com depoimento



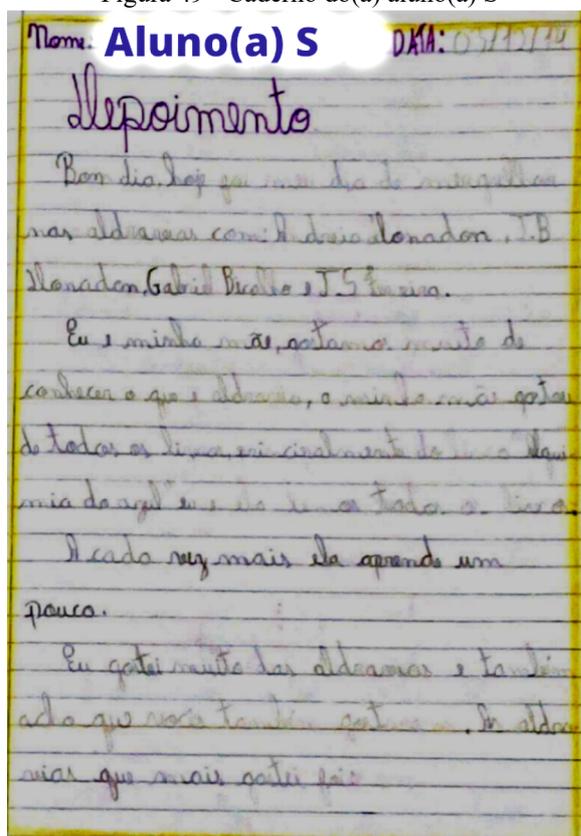
Fonte: Parte do caderno dos(as) alunos(as), que estavam sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 48 foi apresentado o seguinte depoimento:

Como é bom, ter um livro ao lado, e ter bastante inspiração. Hoje foi a minha vez de mergulhar nas aldravias. Eu e meus pais, fizemos algumas aldravias, eles estão aprendendo, cada vez mais. Para eles foi uma grande novidade assim como para mim, e provavelmente para vocês também. Eu e minha família gostamos do livro “Alquimia do azul” do autor Gabriel Bicalho [...] (*sic!*) (ALUNO(A), 2014).

O(a) aluno(a) deixa clara a sua relação de proximidade com o livro quando diz: “como é bom ter um livro ao lado, e ter bastante inspiração” (*sic!*). A junção que ele faz da inspiração com a presença do livro demonstra uma relação de intimidade, fortalecendo as possibilidades de despertar o prazer pela literatura. O processo de formação do leitor literário passa também por estabelecer essas relações de intimidade do leitor com a obra. O letramento literário é um caminho plural, que envolve não apenas o leitor, mas tudo o que o cerca. Por isso, o(a) aluno(a) fala de sua família, afirmando que os pais acharam as aldravias uma novidade, assim como todos. O leitor vai se constituir de afetividade e ideias para participar ativamente do mundo social e histórico no qual está inserido. Isso enfatiza o lado humanizador da literatura. Vejamos também a Figura 49 a seguir:

Figura 49 - Caderno do(a) aluno(a) S



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

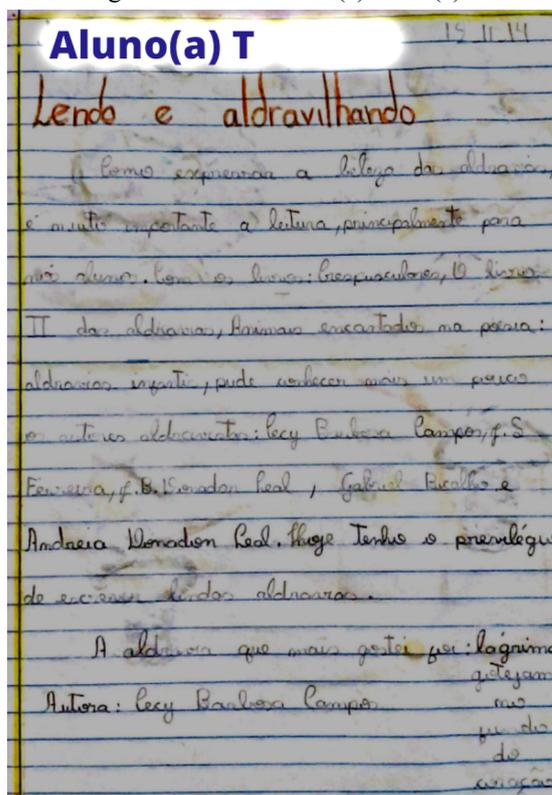
A Figura 49 reforça os argumentos aqui apresentados. Vejamos:

Bom dia. Hoje foi meu dia de mergulhar nas aldravias com Andreia Donadon, J. B Donadon, Gabriel Bicalho e J S Ferreira. Eu e minha mãe gostamos muito de conhecer o que é aldravia, a minha mãe gostou de todos os livros, principalmente do livro “Alquimia do azul” eu e ela lemos todos os livros. A cada vez mais ela aprende um pouco. Eu gostei muito da aldravias e também acho que vocês também gostaram [...] (sic!) (ALUNO(A) S, 2014).

Principalmente no trecho: “eu e minha mãe gostamos muito de conhecer o que é aldravia, a minha mãe gostou de todos os livros” (sic!) a ideia de participação familiar é reforçada. E, não obstante, podemos perceber a importância da família como participante ativa na formação do leitor literário, não só dando exemplos caseiros, mas também participando ativamente da vida escolar dos estudantes. Como já mencionamos, o encontro do leitor com a literatura é multifacetado e pode acontecer em diferentes espaços e mídias. Pensando nisso, o encontro do leitor com a literatura pode até acontecer por acaso, mas o evento de letramento não será, de todo, casual.

Podemos notar, por meio do relato a seguir, como os alunos passaram a reconhecer a importância da leitura. Vejamos a Figura 50:

Figura 50 - Caderno do(a) aluno(a) T



Fonte: Parte do caderno do(a) aluno(a), que estava sob posse da professora, conforme arquivo pessoal.

Na Figura 50 temos o relato do(a) aluno(a) T:

Como expressar a beleza das aldravias, é muito importante a leitura, principalmente para nós alunos. Com os livros: Crepúsculo, O livro II das aldravias, Animais encantados na poesia: aldravias infantis, pude conhecer mais um pouco os autores aldravistas: Cecy Barbosa Campos, J. S. Ferreira, J. B. Donadon Leal, Gabriel Bicalho e Andreia Donadon Leal. Hoje tenho o privilégio de escrever lindas aldravias. A aldravia que mais gostei foi: lágrimas/gotejam/no/fundo/do/coração. Autor: Cecy Barbosa Campos (*sic!*) (ALUNO(A) S, 2014).

Além do reconhecimento da importância de ler, o(a) aluno(a) T acha-se um(a) privilegiado(a) por poder escrever aldravias. Esse contato íntimo que o(a) aluno(a) T tem com a leitura e a escrita, favorecendo o exercício da autoria, corrobora o prazer pela literatura e a fruição estética.

Outro fato relevante desta etapa foi a oportunidade de os alunos compartilharem com colegas de outras escolas os conhecimentos adquiridos até então sobre as aldravias. Essa interação permitiu aos alunos ensinar o que aprenderam sobre as aldravias e, além disso, mostrar suas criações. Por meio de oficinas, os alunos das outras escolas puderam aprender e fazer novas aldravias, tornando a socialização parte do desenvolvimento do projeto. Segundo Leffa (1999, p. 34), a leitura é um ato coletivo exercido dentro de uma comunidade, nesse caso a comunidade dos estudantes das escolas, que têm suas regras e convenções. O leitor lê com alguém e para alguém.

Ler, na perspectiva social, é uma atividade social que, em grande parte, tem limites e restrições impostos pela comunidade discursiva (COSSON, 2019, p. 40). A comunidade discursiva formada pelos alunos tinha como objetivo comum aprender e ensinar sobre as aldravias. A atividade desenvolvida pelos alunos para os alunos, por meio das oficinas, favoreceu o compartilhamento, a interação e a construção da aprendizagem, uma vez desconstruída a ideia de que uns ensinam e outros aprendem. O limite de não intervenção do professor possibilitou que os alunos exercessem autonomia nas atividades, restringindo a participação de uma figura detentora do conhecimento. As interações que sobrevieram durante as oficinas foram importantes considerando que os alunos assumiram o protagonismo para compartilhar o conhecimento adquirido sobre as aldravias. A leitura, então, perpassa toda nossa existência por meio dos textos e materializa-se por meio das interações, o que o projeto proporcionou aos alunos durante a sua existência. Usando de várias maneiras de abordar a linguagem, texto, imagens, gestos, o Aldravilhando abria espaço para que os alunos pudessem produzir e interpretar várias mensagens do cotidiano, facilitando o contato deles por meio de ações interativas (DIONÍSIO, 2005). O leitor, nesse aspecto, vai tornar-se um agente de seu

próprio letramento e portar-se diante da obra lida, da qual vai perceber sua participação ativa, de forma crítica, na construção de sentidos (COSSON, 2019, p. 50). Nesta etapa, percebemos que o Aldravilhando buscava criar essas oportunidades aos alunos, corroborando, assim, a formação deles como leitores literários.

A etapa 11 culminou com o lançamento do livro *Aldravilhando: leitura em movimento*. O livro contou com a participação da Prefeitura de Santa Bárbara-MG por meio de sua Secretaria Municipal de Educação; da escola onde o projeto se desenvolveu e da ABRAAI. O livro tem 108 (cento e oito) páginas com aldravias e ilustrações feitas por alunos e professores de escolas da rede municipal de ensino da cidade. Com o desenvolvimento das aldravias ao longo dos anos, as organizadoras selecionaram várias delas e respectivas ilustrações para compor o livro. Além das aldravias dos alunos, foram selecionadas aldravias dos professores. O trabalho com a linguagem verbal e visual confere ao livro um caráter multimodal e está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da competência da comunicação, 4 da Figura 11, e reforça, também, a utilização da linguagem artística. No caso desta etapa, a forma de avaliação foi a formativa, utilizada durante todo o projeto para otimizar as práticas pedagógicas. O livro representa para o Aldravilhando uma coroação das ações e aprendizagens desenvolvidas ao longo de sua existência. Ele representa o fechamento, a síntese de um trabalho que não se esgotou nas salas de aula, porque transcendeu os muros da escola; também não se esgotou nas aulas de literatura, dado o seu caráter transdisciplinar; tampouco se esgotou em si mesmo, porque deixou plantada na mente e na alma dos alunos o interesse pelas aldravias e pela literatura.

O poder humanizador da literatura, segundo Candido (1989, p. 117), é baseado na reflexão e no diálogo com a obra, porque por meio disso, o leitor é capaz de elaborar novas perguntas e correlacionar o mundo em que vive com o que está lendo, fazendo conexões e transformações na construção do significado. Nota-se que o projeto Aldravilhando não buscou criar uma dicotomia entre o conteúdo programático da escola e a vida dos estudantes, pelo contrário, ao longo dos anos, buscou aproximar o universo dos discentes da instituição educacional. Para isso, o projeto incluiu a família, a comunidade e o meio nas práticas escolares.

Isso nos faz levantar outra consideração no que tange ao papel do professor mediador do letramento literário, pelo fato de, segundo Ribeiro e Souza (2018), é importante que o professor, para contribuir para a formação literária de seus alunos, tenha práticas

efetivas de letramento. Nossas análises mostraram que essas práticas foram recorrentes ao longo do Aldravilhando.

Vamos à análise da capa do livro, conforme a Figura 51, a seguir:

Figura 51 - Capa do livro Aldravilhando: leitura em movimento



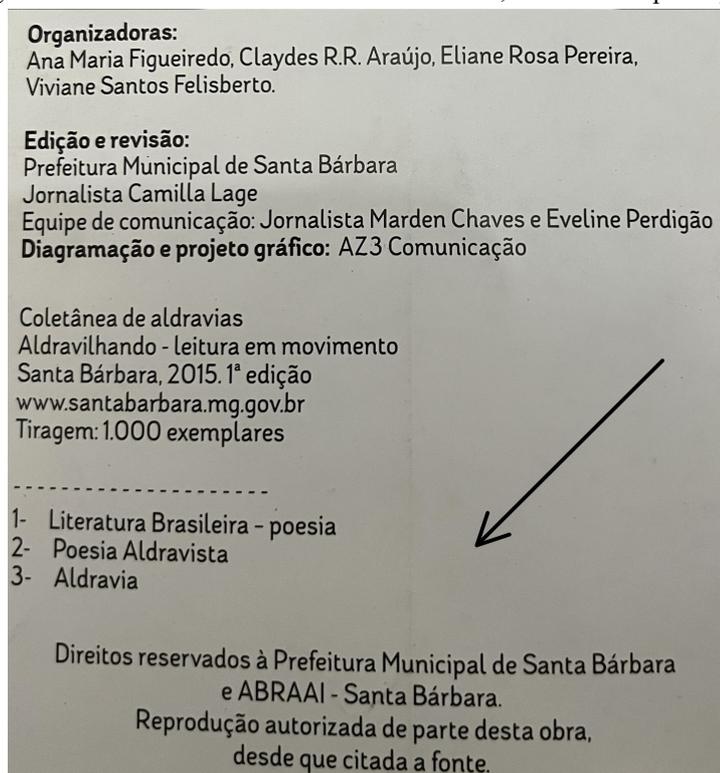
Fonte: Prefeitura de Santa Bárbara-MG (2015); imagem capturada pelo pesquisador (2022).

No alto da capa apresenta-se o nome do livro Aldravilhando, cuja forma nominal constitui um verbo no gerúndio, expressando a ideia de aldravias se movimentando, que dialoga com o subtítulo: “leitura em movimento”. O título e o subtítulo que estão incorporados à ilustração, fazem alusão às atividades de leitura que não são um produto pronto e acabado, mas são um diálogo constante entre leitor, obra e autor, que envolve um processo de significação que está sempre em movimento, gerando novas interpretações. A capa do livro nos remete o tempo todo à ideia de movimento. No centro da imagem, sobre um fundo branco surge uma linha traçada contrafeita, sem um padrão, e formando um caracol. A

emersão da noção de movimento é reforçada por uma quantidade enorme de rabiscos de cor azul que cortam verticalmente a linha em preto. Sobre o caracol, estão as imagens de crianças de braços abertos, alegres, sorrindo, brincando em círculo. Ao final do caracol, surge o subtítulo “leitura em movimento”, cuja forma também está curvada, seguindo o formato do caracol. A disposição das palavras de forma ondulada também sugere a ideia de movimento. A seleção de cores vivas, azul e laranja, se destaca na capa, reforçando o dinamismo, a criatividade e o prazer. A cor azul representa a criatividade, juventude e alegria, e também traz a noção de tranquilidade, serenidade e harmonia. Já a cor laranja, que é uma cor estimulante, significa movimento, espontaneidade e representa a alegria, a vitalidade, e ainda traz a noção de prosperidade e sucesso. Não coincidentemente, no fundo em laranja, escrito em branco, no fim da página, podemos, por meio dos termos ali dispostos, destacar a importância do projeto Aldravilhando no processo de criação da ABRAAI-Santa Bárbara, que fomentou a criação do livro na Rede Municipal de Educação da cidade.

No tocante à reprodução de partes do livro Aldravilhando: leitura em movimento nas análises, tal procedimento foi autorizado pela Prefeitura de Santa Bárbara-MG, desde que citada a fonte, conforme Figura 52, a seguir:

Figura 52 - Aldravilhando: leitura em movimento, direitos de reprodução



Fonte: Santa Bárbara (2015, p. 108) - grifo nosso (2022).

Agora vamos visualizar e analisar o interior do livro, conforme Figura 53, a seguir:

Figura 53 - Interior do livro Aldravilhando: leitura em movimento, página 64



Fonte: Prefeitura de Santa Bárbara-MG (2015, p. 64); imagem capturada pelo pesquisador (2022).

Na Figura 53, página 64 do livro, visualizamos a aldravia 055. A autora dessa aldravia foi uma aluna que, naquela época, cursava o 8º ano do ensino fundamental. Podemos notar que a ilustração da página foi feita por outra aluna, inclusive de outra escola, mas não há informação de qual série ela cursava na época. A interação se deu da seguinte forma: foram criados grupos para criar as aldravias e ilustrá-las, caso quisessem, para participar da construção do livro. Entretanto, vários alunos quiseram apenas escrever, sem fazer as ilustrações para as suas aldravias. Desse modo, foram criados outros grupos para fazer as ilustrações para as aldravias. Após a criação das ilustrações, elas passaram pelo crivo dos criadores das aldravias e, assim, foram selecionadas pelos organizadores, aldravia e ilustração, para integrar o livro. Novamente, percebemos como o projeto Aldravilhando trabalhou

constantemente com a interação entre os envolvidos, professores, alunos, escola. Isso fez com que o projeto ganhasse mais visibilidade e dinamicidade em sua expansão. Além disso, a interação entre o autor do texto e o ilustrador fez com que a aldravia ganhasse novos contornos no processo de construção da significação. Isso porque essa construção, no momento de criação do poema, pode ser notadamente diferente do momento da criação da ilustração, como veremos na análise a seguir.

As regras das aldravias foram seguidas no poema da Figura 53. Notamos claramente o uso de palavras com letras minúsculas; seis versos e seis palavras; não há rima ou métrica. Partindo-se para uma análise semântica da aldravia, podemos perceber uma possível interpretação do amor não correspondido. Para o eu lírico, o amor, que é arteiro, brinca com os sentimentos verdadeiros. Apesar disso, não diz quais são esses sentimentos. A ilustração dá sinais de que a leitura do poema caminha para indicar a mulher fugindo de quem, supostamente, a ama. Ou, noutra perspectiva, é a mulher fugitiva que ama alguém e vai embora. Ora, se não houve reciprocidade sentimental, podemos dizer que houve amor? Será que o amor pode existir sem ser recíproco?

O processo de personificação ocorre com o deslocamento do sentido semântico da palavra ‘arteiro’ ao se referir ao amor, que, sendo sentimento, portanto inanimado e irracional, não pode fazer arte. O uso da palavra ‘amor’ para designar uma pessoa desloca o significado original da palavra, usada comumente para designar um sentimento. Nesse sentido, o ‘amor’ é um sentimento que, sendo parte constitutiva da pessoa, representa-a em seu todo, daí o processo metonímico. Fizemos essas considerações porque o único lugar onde encontramos menção do uso das metonímias em detrimento das metáforas nas aldravias durante o Aldravilhando foi no ABC das aldravias, vide Figura 23. Não há nos documentos coletados e analisados, nem nas notas do pesquisador, nenhuma menção a uma aula específica, oficina ou outra atividade qualquer sobre o que são e como funcionam as metonímias, principalmente para a construção das aldravias. Assim, não sabemos se houve uma aula formal sobre figuras de linguagem, mais especificamente sobre metonímias relacionadas à leitura e produção de aldravias. Importante esse destaque porque, apesar disso, elas existem e foram usadas, mas não sabemos se propositalmente ou não. Tal fato indica as figuras de linguagem como um processamento sociocognitivo presente nas esferas de comunicação humana, não se restringindo a um mero conteúdo escolar.

A mesma aluna que escreveu a aldravia que acabamos de analisar teve mais duas aldravias publicadas no livro, como podemos visualizar nas Figuras a seguir. Novamente, as

ilustrações foram feitas por outros alunos, embora, também nestes casos, não haja maiores informações sobre a série cursada por eles. Na página 81 do livro analisado podemos observar a aldravia 072 e na página 93, a aldravia 084. Vejamos a Figura 54:

Figura 54 - Interior do livro Aldravilhando: leitura em movimento, página 81



Fonte: Prefeitura de Santa Bárbara-MG (2015, p. 81); imagem capturada pelo pesquisador (2022).

Abandonando as questões estéticas do poema nesta análise, considerando o que já abordamos na apreciação do primeiro poema, partimos para uma visão da semântica aldrávica. Uma leitura global do texto e da imagem que constituem o poema nos remete à cidade de Santa Bárbara-MG, já que faz referência aos trilhos, que são comuns na cidade entrecortada pelos trens de ferro da Companhia Vale do Rio Doce e outras empresas. Para o eu lírico, os trilhos são fontes de um mistério sobre o passado. Observa-se o processo de metonimização, uma vez que os trilhos constituem parte de um todo formado pelos trilhos, trens, funcionários do transporte, passageiros, etc. Importante apontar que todos os atores passam, apenas os trilhos ficam como testemunha de segredos jamais revelados, ocorridos em um passado não desvelado e que desperta curiosidade. Os trilhos, que remetem ao passado

também pela defasagem do sistema ferroviário brasileiro, carregam consigo histórias, que podem ser segredos de pessoas que por ali já passaram. Os trilhos, por ainda existirem fisicamente para o eu lírico, embora os trens e pessoas já tenham passado e continuam passando, ainda guardam o segredo do que está por vir, diante da incerteza da passagem do trem por ali. E, passando pela cidade, carregará ainda mais histórias para o instante que, em breve, já será passado. Vejamos, a seguir, a Figura 55:

Figura 55 - Interior do livro Aldravilhando: leitura em movimento, página 93



Fonte: Prefeitura de Santa Bárbara-MG (2015, p. 93); imagem capturada pelo pesquisador (2022).

Na aldravia apresentada na Figura 55, podemos notar a possível correlação existente entre os dois últimos versos, linhas/paralelas, e a aldravia analisada anteriormente, uma vez que as linhas paralelas nos remetem aos trilhos do trem citados na aldravia 072, representada na Figura 54. Ressalta-se que ambas as aldravias foram escritas pela mesma aluna. Faz-se no poema o deslocamento de significação das palavras, necessário para a existência do processo de metonimização. O uso das palavras fora de seu contexto semântico convencional, por ter outra relação de significação, é o que representa o processo de

construção das metonímias. Estas que, como percebemos, podem ter sido pensadas propositalmente pela poetisa ou podem ter surgido no processo de construção de significado por parte do leitor. Compreende, afinal, as bases aldrávicicas o fornecimento apenas de parte de um todo, ficando a cargo do leitor a demanda de construir o seu processo de significação para a aldravia.

Por outro lado, esse poema pode ser analisado por um viés metalinguístico, em que o eu poético descreve o processo de construção de aldravias. Nessa concepção, as linhas paralelas representam as linhas do caderno onde a aldravia originalmente pode ter sido escrita ou mesmo linhas de pensamento que aparentemente não se associam. As aldravias, como já abordamos neste trabalho, fornecem ao leitor algumas pistas linguísticas e deixam que ele complemente esse processo de significação com base em suas experimentações. As ‘palavras singelas’ fazem alusão à simplicidade, descomplicação propostas pelas aldravias. O poema, nesse sentido, compreende características marcantes das aldravias e somente leitores iniciados nessa corrente estética serão capazes de desvendar o mistério contido no poema por meio das pistas nele inseridas.

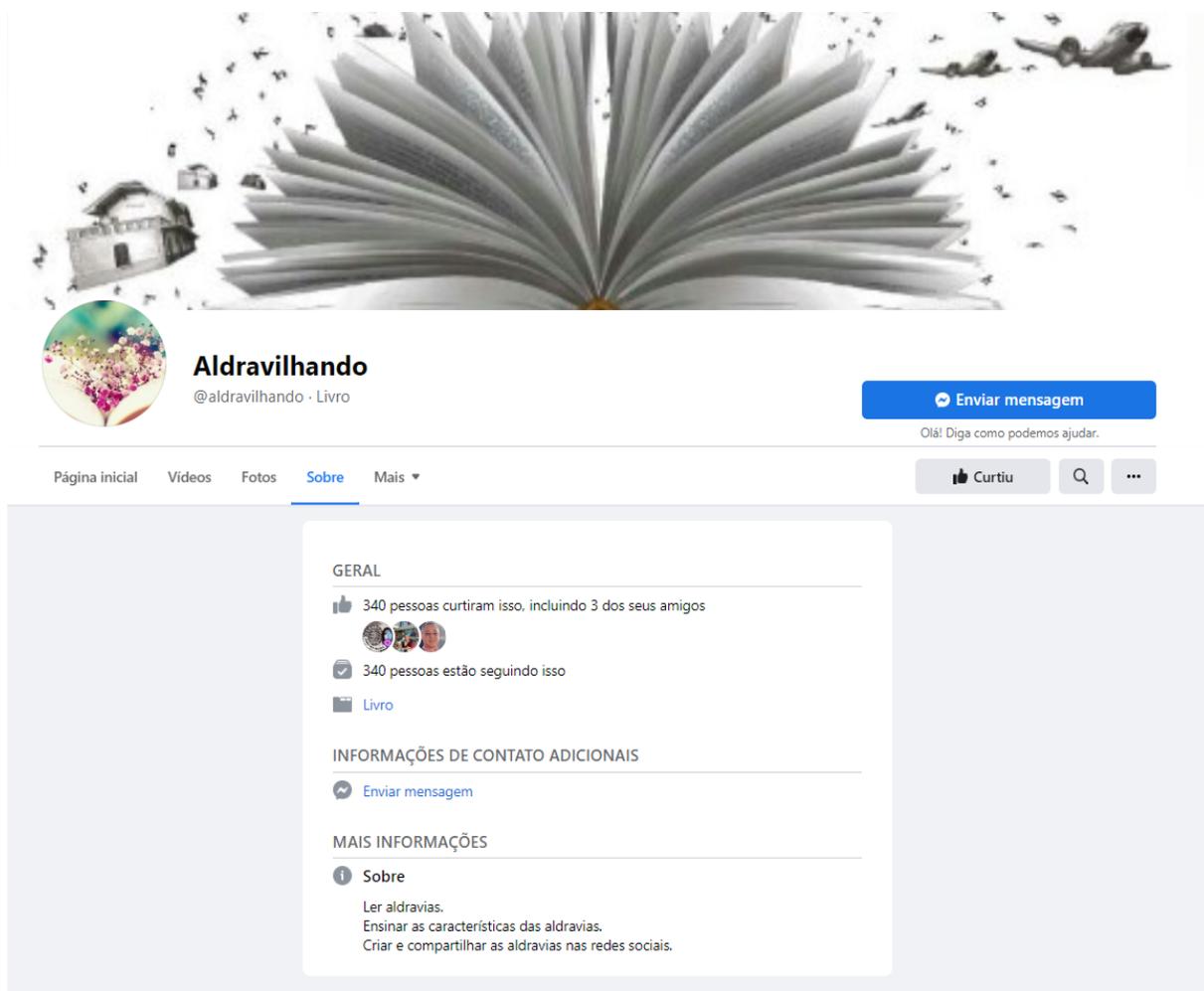
Por fim, vale fazer considerações a respeito do projeto nas redes sociais, o que chamamos de etapa 12. Embora esta etapa não existisse no plano inicial do Aldravilhando, ela existiu na prática. Foi criada uma página pública no Facebook<sup>15</sup>, vide Figura 56 a seguir.

A página foi criada no dia 10 de dezembro de 2014. Não há publicações de anúncios, conforme o próprio site informa. A primeira publicação da página aconteceu no dia 11 de dezembro de 2014 e a última no dia 6 de janeiro de 2016. Não há menção de quem seja o responsável pela página. Há publicações de informações, aldravias, fotografias e reportagens ligadas ao Aldravilhando, todas de forma pública. Notamos que várias aldravias e poemas foram publicados sem menção ao autor original da obra. Esse fato nos chama a atenção, principalmente por se tratar, como constatamos, de uma página pública. Algumas postagens levam-nos a presumir que a página era movimentada por mais de uma pessoa, incluindo alunos e professores, considerando que há, em algumas delas, uma espécie de diálogo entre o perfil. Vejamos a página inicial do projeto Aldravilhando no Facebook:

---

<sup>15</sup> Endereço da página do projeto Aldravilhando no Facebook: <https://www.facebook.com/aldravilhando>. Acesso em: 30 set. 2022.

Figura 56 - Página no Facebook do Aldravlhando



Fonte: [https://www.facebook.com/aldravlhando/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/aldravlhando/about/?ref=page_internal). Acesso em: 18 jul. 2022.

Diante disso, o perfil serviu para avaliar formativamente os alunos no que tange ao desenvolvimento da página na rede social. Através das observações das publicações e interações proporcionadas por elas, os professores podiam avaliar o desempenho dos alunos na movimentação da página. Com tudo isso, podemos observar o trabalho de duas competências específicas, a do conhecimento e a da cultura digital, 1 e 5 da Figura 11, respectivamente. A BNCC (2018, p. 70) mostra-nos a importância do uso das redes sociais, ao considerar a infinidade de possibilidades que as redes sociais e os meios digitais podem apresentar para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Daí a importância da inserção do Aldravlhando nas redes sociais.

Ademais, considerando-se o processo de leitura, Ribeiro (2021, p. 21) assevera que a leitura se modifica no tempo e no espaço e a relação com o leitor se adapta a essas mudanças no momento da execução da leitura, fazendo com que ela tenha sentido ou não

Ribeiro (2021, p. 38) também nota que a BNCC encoraja o uso e a abordagem dos textos multimodais e das mídias na leitura e na produção. Para a autora (2021), as várias estratégias de leitura devem ser utilizadas para situar melhor o leitor no cenário complexo das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Por isso, o Aldravilhando procurou, também, inserir-se nas redes sociais e contabilizou com 340 (trezentos e quarenta) seguidores, conforme podemos visualizar na Figura 56. A página, sem explicação aparente, deixou de ser fomentada pelos criadores, dando sinais de que o Aldravilhando caminhava para o fim.

### **4.3 Análises globais: respondendo aos questionamentos da pesquisa**

Após analisar cada etapa do projeto e os conteúdos que as compuseram, tentaremos responder aos questionamentos que, ao longo deste trabalho, guiaram nossos estudos. Vale fazer alguns destaques de nossas análises, como o fato de que nem todas as competências que descrevemos na Figura 11, que elaboramos com base na BNCC (2018), foram abordadas. A competência especificada no item 7, argumentação, conforme nossas análises, não foi diretamente trabalhada durante o projeto. Apesar disso, mesmo não sendo trabalhada diretamente, a argumentação pode ser vista em poemas como os que versam sobre as diferenças e a necessidade de inclusão. Mesmo que indireta e inconscientemente, os alunos argumentaram.

É preciso considerar que o projeto, que é do ano de 2014, se desenvolveu antes da existência da BNCC (2018). Mas cumpre-nos ressaltar que a competência poderia, de alguma maneira, ter sido trabalhada diretamente durante o Aldravilhando, ainda que não pensada da maneira como a descrevemos. A capacidade de argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis poderia ter sido trabalhada no projeto com atividades de debates, antes da criação das aldravias, por exemplo. Os alunos poderiam, assim, ter que defender algum ponto de vista para criar as suas aldravias, fazendo algo análogo a um debate político. Outro fato que nos chamou a atenção durante o projeto de ensino foi a não escolha de um representante para os alunos. Notamos em nossas análises a falta de um representante do corpo discente no desenvolvimento do projeto de leitura, o que pode ter dificultado a visualização do trabalho da competência da argumentação.

Com relação aos tipos de avaliações ao longo do projeto, esperamos que, em algum momento, o projeto as mencionasse, mas não foi o caso. Não encontramos nos registros e/ou documentos quais eram e nem como aconteceram as avaliações. Apesar disso,

podemos dizer que o projeto precisou, num primeiro momento, diagnosticar o problema, por isso a existência de uma avaliação diagnóstica. Pelo caminhar das atividades, pelo processo natural de desenvolvimento do projeto, a avaliação formativa, que foi disposta no Quadro 2, no Apêndice C, é a que conseguimos perceber indícios de que tenha se efetivado por mais vezes. Isso porque os professores e a equipe pedagógica precisaram, em dados momentos, otimizar as suas práticas sobre a aprendizagem em andamento, como podemos ler em 2 da Figura 12. Ademais, as características desse tipo de avaliação, de ser um norte para reorganização das práticas pedagógicas com informações e correções, dão indícios de que ela se realizou continuamente durante o processo de aprendizagem. Os professores não se preocuparam com questões meramente informativas e/ou corretivas. O trabalho com a leitura e a escrita exigiu paradas e retomadas durante o projeto de ensino, que começou com a leitura aparentemente despreziosa de aldravias e chegando até a criação do livro como fechamento do projeto Aldravilhando. O não consenso sobre a didatização da literatura afasta, por exemplo, a ideia de uso da avaliação somativa, conforme 4 da Figura 12.

Ademais, não encontramos nos arquivos analisados nada que fizesse referência a um balanço dos dados dos alunos recolhidos durante o projeto Aldravilhando, o que, inclusive, poderia contribuir para as nossas análises gerais. Os resultados obtidos durante o projeto foram alcançados e analisados após o desenvolvimento de cada etapa, não restando, pelo menos nos arquivos obtidos, uma coletânea dos resultados alcançados pelos alunos com todo o projeto, em si. Embora não consideremos esses fatos erros de desenvolvimento, tendo em vista os objetivos traçados e a dimensão alcançada, acreditamos que seriam aspectos importantes e que poderiam, de alguma maneira, ter sido trabalhados. Uma professora recolheu alguns cadernos e guardou-os e, só assim, foi possível anexar imagens às nossas análises.

Percebemos que as interações proporcionadas pelo projeto Aldravilhando abordaram uma proposta transdisciplinar, envolvendo tanto as diferentes disciplinas escolares quanto conhecimentos da realidade, transpondo os muros da escola e envolvendo a família e a comunidade local no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se perceber um enfoque para além da ênfase no objeto de ensino, o próprio projeto de leitura. O projeto Aldravilhando buscou articular continuamente conteúdos transversais, que permeiam as disciplinas propostas na escola. Por tudo isso, a quantidade e a qualidade das interações, que, como dito, envolveram uma multiplicidade de participantes, sinalizam que elas tiveram influência na formação de um sujeito criativo e complexo.

Outra nuance que podemos observar é que as interações proporcionadas pelo projeto de leitura podem ter ganhado uma grande importância para o desenvolvimento da humanização, no sentido de que, constantemente, buscaram, como analisamos, estabelecer relações e conexões da literatura com a realidade. Seja, por exemplo, proporcionando o encontro entre autor, obra, alunos e comunidade escolar, como na etapa 1, ou levando a obra para fora da escola, como para as casas das famílias, como ocorreu com o Bolsa Aldravilhando, na etapa 3, ou com a aldravia na padaria, na etapa 4. Logo, com base na maneira como as atividades se desenvolveram e nos resultados alcançados, ressaltando aqui a importância de um livro, obra concretizada em sua forma física, podemos afirmar que o trabalho com a literatura durante o projeto Aldravilhando possibilitou aos discentes a criação de conexões com a realidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanização.

Durante as análises individuais, percebemos que a leitura das aldravias, e de outros tipos de literatura, foram abordadas de diferentes maneiras. Ora a leitura pôde ser feita em oficinas, em voz alta, ora em sala de aula; ora pelo próprio autor da obra, ora pelo professor; ora pelo aluno individualmente, ora em grupo. A leitura foi facilitada durante o Aldravilhando, os professores procuraram disseminá-la pela escola em painéis, em cadernos, em pinturas, em atividades de compartilhamento de obras e em transformações do espaço físico da instituição de ensino, como no caso da Aldraviteca. A leitura ainda foi levada para além da escola, para a casa dos alunos e para os comércios, como nas etapas 3 e 4.

Os alunos receberam a oportunidade de imersão nas atividades literárias, participando de eventos, como na etapa 5, e das academias, inclusive criando a sua própria vertente da ABRAAI, como na etapa 7. Considerando tudo isso, a imersão no universo do texto literário, especialmente nas aldravias e também como as ações foram desenvolvidas ao longo do projeto de leitura, podemos aduzir que o Aldravilhando aponta para o desenvolvimento tanto da fruição estética quanto para o despertar do prazer pela literatura.

Consubstanciados em nossas análises anteriores, a metodologia do projeto Aldravilhando buscou incorporar as ideias aldrávicadas e disseminá-las com o grupo escolar, envolvendo, também, a família e a comunidade. Ao experimentar algo novo, o projeto buscou ordenar as atividades intelectuais a fim de alcançar novos graus de habilidades e conhecimentos, por conseguinte, o letramento literário. O problema da pouca leitura na escola, percebido pelos professores da instituição, precisava de uma solução com uma alternativa em ações comunicativas. Por isso, a metodologia do projeto, de aproximar alunos, autores e obras, surgiu como opção para uma possível amortização do problema. Assim, o

corpo docente pretendia envolver os alunos em práticas pedagógicas motivacionais, oportunizando o exercício de leitura, da escrita e da autoria, dentro da realidade de ampliação de suas potencialidades no desenvolvimento do letramento literário. A participação ativa dos alunos foi um destaque do projeto Aldravilhando, tendo em vista que foram eles próprios os responsáveis por disseminar a leitura e a escrita em várias etapas.

Com isso, o Aldravilhando procurou, ao longo de sua existência, proporcionar aprendizagens significativas e desenvolver competências de acordo com o nível educacional dos discentes. Com as etapas, segundo nossas análises, os alunos puderam perceber a si, o outro e o contexto; mobilizar os saberes individuais e partilhar saberes em grupo, de forma a favorecer o aspecto motivacional e a consciência sobre o mundo que os cerca. Além disso, trabalhar os conteúdos escolares em suas relações diárias com o mundo, com a vida e a ciência e, ainda, exercer a autoria, criando, por várias vezes, aldravias sobre diversos temas.

Assim, observamos quatro momentos trabalhados na metodologia do projeto Aldravilhando: o primeiro deles, o diagnóstico, a experiência da vida escolar e a exploração do mundo sensível dos alunos; o segundo, a observação e reconhecimento do problema da pouca leitura, a partir do despertar de um conhecimento inicial e um primeiro nível de consciência; o terceiro, a exploração do problema com a observação das questões sob diferentes pontos de vista e a criação de um segundo nível de consciência, relativo aos aspectos materiais, simbólicos e contextuais de sociabilidade; o quarto e último, a resolução de problemas e o desenvolvimento das ações comunicativas, com vistas à apropriação do mundo e à tomada de consciência sobre ele.

O Aldravilhando, segundo as análises, estimulou a capacidade de decisão, escolha, fala, escrita e escuta dos alunos, tudo isso fomentado com o envolvimento da família e da comunidade local. A possibilidade de aprender com alegria e entusiasmo, descobrindo a necessidade de pesquisar, construir, investigar e (re)significar, fez com que o Aldravilhando ajudasse os alunos a desenvolverem competências essenciais para a formação integral deles como seres humanos. O estímulo dos professores aos alunos para buscarem, seja individual ou em grupo, incessantemente soluções para problemas de alta complexidade, permitiu criar condições para o desenvolvimento do letramento literário. O Aldravilhando oportunizou aos alunos a integralização de saberes, a partir de um olhar multidimensional sobre o mundo. E, além disso, criou oportunidades para que os alunos se tornassem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Por tudo que vimos ao longo da pesquisa, um projeto de ensino

com ênfase na leitura e produção de aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário.

Por várias vezes ao longo do projeto, os alunos foram incentivados a criar suas próprias aldravias. As atividades autorais oportunizaram aos alunos, por meio da demanda de pesquisas, descobertas e (re)significações, o desenvolvimento do conhecimento científico. É importante destacar o papel, especificamente, das aldravias, cujas características muito adaptadas ao mundo moderno, por serem curtas e de fácil adaptação do texto às telas, facilitam o contato do leitor com a literatura. Ler é um ato multifacetado e o leitor está intrinsecamente conectado aos aparelhos eletrônicos, especialmente os *smartphones*. As aldravias encaixam-se perfeitamente no universo digital. O Aldravilhando pôde proporcionar aos alunos, e não só a eles, mas, como demonstram nossas análises, aos seus familiares também, múltiplas chances de se aproximar da literatura, na escola, em casa e na comunidade, em geral.

Nesse sentido, os alunos foram motivados, a partir do seu universo de conhecimento, do mundo no qual eles estavam inseridos, a mergulhar em um universo desconhecido, o das aldravias. Não à toa, a palavra “mergulhar” foi usada por vários deles em seus relatos, como vimos nas análises anteriores. O processo motivacional confere ao aluno uma oportunidade singular para atuar como protagonista na construção do conhecimento. O Aldravilhando permitiu aos alunos o engajamento nas práticas de leitura literária, possibilitando o exercício da fruição e da experimentação estética. Os professores, por meio do projeto de leitura, contribuíram para que os alunos, além de se apropriarem das condições sociais de leitura, desenvolvessem o senso de humanização e a criticidade, fundamentais para uma participação social e o exercício da cidadania.

Considerando-se algumas notas do pesquisador, em uma conversa informal com uma aluna que participou do projeto, ela relatou: “um inspirava o outro, sempre. Sabe? Era um trabalho em conjunto” (NOTAS DO PESQUISADOR, 2022). Noutro momento, ela relatou: “Para nós, soava como uma brincadeira, né? Escrever os nossos sentimentos em uma pilha de palavras era sensacional! Partilhar os sentimentos de uma forma tão simples, assim, resumida, sabe? É, acabava nos conectando com o mundo à nossa volta e com nós mesmos.” (*sic!*) (NOTAS DO PESQUISADOR, 2022). Continuando o diálogo, ela declarou:

Era um lado, assim, totalmente diferente de nós mesmos, assim. Nós começamos a perceber essa versão que gostava de ler, que gostava de escrever. E, aí, foi como se estivéssemos em um período de abstinência. Nós começamos a ler e escrever freneticamente [...]. E as aldravias me conectaram cada vez mais ao mundo literário,

né? Eu comecei a gostar ainda mais de ler e me aprofundar nesse universo, conhecer textos novos, autores novos e mais difíceis e complicados (*sic!*) (NOTAS DO PESQUISADOR, 2022).

Diante do exposto, o diálogo, estabelecido oito anos depois da participação no projeto Aldravilhando, nos leva a refletir e constatar a importância do projeto de ensino com ênfase na leitura e produção de aldravias para a disseminação da literatura, para o desenvolvimento do processo de humanização e para a formação do leitor literário.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa sociedade tem evoluído muito rápido e, por isso, exige de nós mudanças e adaptações para uma melhor experiência de vida. Esse processo passa pela escola, porque é a ela incumbida a função de formação dos seres, buscando humanizá-los e capacitá-los para atuar autonomamente na sociedade. Especificamente quando tratamos de literatura, com todos os benefícios que abordamos ao longo deste trabalho, a escola precisa apostar na experimentação e na fruição estética para facilitar essa vivência.

É preciso entender que os alunos levam para a escola todo um potencial que não deve ser sobrepulado. É preciso, mais que isso, valorizar o conhecimento deles e direcioná-los para a sua formação sociocognitiva. Como assevera Leffa (2007), o material apresentado pela escola deve servir como trampolim, como andaime para que o aluno alcance o que ainda não sabe, atendendo às suas necessidades e observando o seu adiantamento. Ainda para Leffa (2007), o centro deve estar na aprendizagem, no que o aluno precisa saber e no comportamento que se espera que ele demonstre. A ênfase, portanto, para esse autor, não deve estar nem no ensino nem no material que levará o aluno a atingir seus objetivos.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, categorizamos os dados do projeto Aldravilhando, considerando o referencial teórico-metodológico trabalhado. O objetivo geral, refletir sobre as contribuições de um projeto de ensino baseado na leitura e produção de aldravias para a efetivação do letramento literário por parte de alunos da educação básica, foi alcançado. Percebemos, por meio dos relatos dos alunos, a importância da participação efetiva do corpo escolar, da família e da comunidade na formação dos estudantes como leitores literários. Uma das maiores contribuições do projeto Aldravilhando foi permitir que os alunos fossem protagonistas de seus processos de construção do conhecimento. É nítida a oportunidade que os alunos tiveram de compartilhar o conhecimento que ainda estavam construindo, seja por meio do Bolsa Aldravilhando ou das oficinas sobre aldravias oferecidas para alunos de outra escola. Os relatos dos estudantes mostraram o trabalho efetivo com as aldravias, lendo, escrevendo e ilustrando, e a importância da leitura para a formação dos cidadãos humanizados.

Para alcançar o objetivo geral, perpassamos o caminho dos três objetivos específicos. No que concerne ao primeiro deles, analisar o projeto de ensino, suas etapas, bem como as sequências didáticas implementadas com vistas à formação de leitores, percebemos, com base nas análises, que o Aldravilhando buscou contribuir para a formação dos leitores literários por meio das interações, da leitura, releitura, ilustração e escrita das aldravias. O

projeto de ensino ensejou, por intermédio da integração entre alunos, professores, autores, escola e comunidade, usar as aldravias para fomentar o conhecimento e disseminação da literatura, que, como bem cita Candido (1995), é um direito e contribui para que os alunos possam participar ativamente do processo de formação integral.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, identificar as contribuições das interações proporcionadas pelo projeto de ensino para a formação do leitor literário, identificamos que as aldravias e as múltiplas interações proporcionadas pelo projeto de ensino oportunizaram aos alunos estabelecer uma relação estreita entre poeta, autor, leitor e obra. Isso favoreceu o exercício da autoria, da experiencição e da fruição estética. Esses fatores contribuíram para tornar o ensino eficaz, e, ao mesmo tempo, prazeroso. Identificamos também que o aspecto motivacional foi de suma importância para que as atividades escolares fossem bem sucedidas, sendo que em vários relatos os alunos dissertaram sobre as suas criações aldrávicadas e o compartilhamento delas e também deixaram claras as participações de suas famílias no Aldravlhando.

Ademais, o projeto de ensino possibilitou que os alunos compreendessem o texto poético, a linguagem utilizada e a sua configuração estética. Ao longo das etapas, eles passaram a agir sobre o texto, lendo, escrevendo, ilustrando e compartilhando as aldravias e as experiências. As atividades realizadas possibilitaram-lhes compreender esses momentos como oportunidades únicas de aprendizado e experimentação, bem como lhes permitiram desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o espírito crítico, itens fundamentais para as suas formações e atuações na sociedade.

Quanto ao terceiro objetivo específico, avaliar como o público alvo foi afetado pela implementação do projeto, constatamos, por meio dos relatos, das análises das aldravias e das ilustrações, como os alunos se posicionaram criticamente sobre temas diversos. Eles puderam constatar que estamos em um mundo cheio de mazelas, mas que, também, é carregado de belezas e sentimentos. Essa posição crítica dos alunos foi constantemente fomentada pelos professores durante o projeto, favorecendo o poder de percepção do mundo e de argumentação. Os alunos notaram a dinamicidade do projeto e constantemente estavam envolvidos em diversas práticas de leitura, escrita, trabalho e experimentação estética. Os relatos nos cadernos demonstraram a satisfação dos alunos de estarem envolvidos no projeto e de poderem levar o conhecimento para além dos muros da escola, para suas casas e suas comunidades.

Quanto à pergunta-chave, como um projeto de ensino com foco na leitura e na produção de aldravias pode contribuir para a formação do leitor literário?, averiguamos que, por meio das aldravias, das interações, da experimentação e da fruição estética desenvolvidas ao longo do projeto de ensino, com auxílio dos professores, o Aldravilhando contribuiu para facilitar o desenvolvimento do processo de humanização dos alunos. Isso ocorreu por meio de interações constantes com a literatura, com a escola, com a família, com a comunidade e com o ecossistema, preparando-os para agir no mundo. Ao longo das etapas, identificamos que a literatura, diferentemente do usual nas escolas, não foi utilizada exclusivamente para ensinar conteúdos programáticos, mas foi base para o seu próprio conteúdo que envolve a fruição, a reflexão, a leitura e a elaboração dos poemas. Isso serviu de alicerce para atrair os olhares curiosos dos alunos, angariando a atenção e dedicação deles, primeiramente, com a interação com escritores e, depois, com a elaboração e leitura de suas próprias obras.

O Aldravilhando apostou em estratégias integrativas dos alunos, escola e comunidade, o que favoreceu o processo de mediação pedagógica voltado para a formação dos primeiros, ora como leitores capazes de ler um texto de forma ativa e responsiva, ora como autores, criando, ilustrando, refletindo e interagindo com os colegas e professores sobre as suas criações, principalmente, por meio do caderno Chuva de Ideias. Escrever, ler, reler, ilustrar e interpretar as aldravias foram processos importantes feitos pelos alunos durante o projeto, sob a mediação dos professores para estimular a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita. Assim, por meio dos docentes, o investimento do projeto nessas atividades puderam despertar o interesse pela leitura e produção de textos literários, como podemos ver nas análises.

Ainda respondendo à pergunta-chave, o projeto de ensino contribuiu para a formação do leitor literário na medida em que possibilitou, em vários momentos distintos, a leitura, a escrita, a ilustração e a interação entre os alunos, os autores e as obras. Foram feitas leituras e escritas em grupo, individuais, em voz alta, em oficinas, em sala de aula, em casa e na comunidade. Foram produzidas ilustrações e aldravias que possibilitaram a ressignificação de conceitos e ideias presentes no cotidiano. Por tudo isso, ao garantir que os alunos pudessem exercer a fruição, as experimentações estéticas e participar ativamente das interações proporcionadas pelo projeto de ensino, os professores ofereceram contribuições para a formação do leitor literário. As aldravias, especialmente, tornaram-se, durante os anos em que o projeto se estendeu, tema recorrente nos afazeres diários da escola, da família e até

da cidade. Elas foram a base para a abordagem de temas importantes para a constituição do cidadão humanizado, como a diversidade, o trabalho e a vida em sociedade.

Em relação à hipótese formulada, notamos que a implementação do projeto Aldravilhando contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário ao permitir que os alunos se engajassem em práticas de leitura literária que possibilitaram o exercício da fruição e experimentações estéticas. Com base nisso, a nossa hipótese foi confirmada. Nossas análises mostraram que os professores e a escola, em geral, por meio do Aldravilhando e das interações proporcionadas por ele, garantiram aos estudantes condições sociais de se apropriarem da leitura e de desenvolverem seu senso de humanização e criticidade para uma participação social e o exercício da cidadania.

As bases teóricas desta pesquisa foram importantes para conhecermos quais os caminhos podem ser percorridos para a formação dos leitores literários na sociedade atual. Também com base nelas, foi possível traçar um panorama importante para conhecer o cidadão do século, complexo e multifacetado, e perceber como um projeto de ensino, com base nas aldravias, pode ser capaz de influenciar a vivência diária da escola, em busca de formar cidadãos humanizados e críticos, conscientes do mundo em que vivem e onde devem se posicionar.

No que concerne à metodologia, a criação do Apêndice C em consonância com as Figuras 11 e 12, sobre as competências e os tipos de avaliação, respectivamente, foram instrumentos importantes para alicerçar nossas análises. O contraste e panorama criados pelo Quadro, pelas Figuras e, especialmente, pelas teorias mostraram um cenário que nos permitiu entender como o projeto de leitura, através de seus desenvolvedores, alcançou os objetivos traçados, em busca de promover momentos de leitura e escrita e, por conseguinte, a contribuição para a formação de leitores literários.

O projeto Aldravilhando ajudou a mostrar como é importante que os alunos se engajem cada vez mais no processo de construção do conhecimento, tornando-se construtores da aprendizagem, fazendo e refazendo, experimentando, sem uma preocupação exacerbada com a didatização do conteúdo. É importante formar alunos capazes de viver em uma sociedade onde o conhecimento está ao alcance das mãos, em um telefone celular, num computador portátil ou em um livro. O antigo, o físico, o novo e o digital não surgiram como formas de sobreposição uns aos outros, mas podem, sim, caminhar juntos e se alinhar para uma melhor educação. Afinal, o conhecimento colabora para a construção de cidadãos

críticos, capazes de se posicionar e se manifestar sobre tudo que os cerca, estabelecendo interações e diálogos enriquecedores.

As análises mostraram que o processo de aprendizagem transcende, por vários motivos, os muros da escola. Os conhecimentos individuais e conjuntos possibilitados pelo Aldravlhando expandiram-se pela escola, pelas famílias e por toda a comunidade local. As características das aldravias, curtas e livres de amarras, possibilitaram que o projeto se expandisse e alcançasse pessoas de diferentes classes, idades e instruções. O fato de as atividades escolares terem granjeado as famílias e a comunidade local, por exemplo, é indício de acerto na proposta do projeto para despertar um maior interesse dos alunos. Além disso, ainda hoje, mais de sete anos depois do surgimento do projeto de ensino, ainda há marcas da existência e importância do projeto de leitura, como podemos constatar nas observações das notas do pesquisador, acostadas ao final do último capítulo, ou mesmo nas estruturas físicas da escola onde o projeto aconteceu. Também nas análises, pudemos notar como as etapas do projeto Aldravlhando se desenvolveram com enfoque no aluno, principal ativo para a existência da escola. As atividades propostas ao longo do projeto de leitura permitiram aos estudantes participar ativamente do processo de aprendizagem, construindo, escrevendo, lendo, ilustrando, visitando lugares e refletindo sobre o mundo em que estão inseridos.

O fechamento do projeto ocorreu com a existência física do livro ‘Aldravlhando: leitura em movimento’, que veio coroar todos os esforços promovidos durante as atividades. Por meio dos poemas e das ilustrações, somos capazes de imaginar, com base em nossas próprias experiências, como pode ser importante para cada participante reconhecer uma de suas obras imortalizadas nas páginas coloridas do livro. Sabemos que o livro não contém um sentido único e cristalizado; novas significações serão construídas a partir de novas leituras e novas interpretações. O livro viaja. O livro não morre, mas vive, depois de lido, internalizado em cada leitor, de forma que não se pode mais abrir mão da experiência por meio dele alcançada. O livro ‘Aldravlhando: leitura em movimento’ é um convite, uma verdadeira aldrava orquestrada pelas aldravias e bate em nossas portas para nos apresentar um mundo novo e fascinante. Resta-nos abrir a porta.

Ao refletir sobre o que foi discutido ao longo da pesquisa, novas possibilidades de ensino e de aprendizagem e de abordagem das aldravias para a formação do leitor literário se abrem. Projetos de ensino baseados nelas podem despertar o interesse por novas pesquisas, que possibilitarão o surgimento de novos conhecimentos e reflexões sobre a formação do leitor e do letramento literário. O trabalho na escola é um trabalho árduo e contínuo, que,

embora aconteça em determinados locais e horários, não se esgota ali, dentro daqueles muros e limites físicos. O conhecimento compartilhado na escola é alicerce para a construção de cidadãos que estão inseridos em uma sociedade que exige de nós, cada dia mais, uma postura crítica e reflexiva. Afinal, aquele que, apesar de ser capaz, não se posiciona contra as atrocidades que vemos, acaba por ser conivente com elas.

O Aldravilhando levou e espalhou pela cidade de Santa Bárbara-MG as aldravias e, assim, fez jus ao gerúndio presente em seu nome, expressando uma ação de movimento e de contiguidade. As aldravias caminharam pela cidade, tocando a aldrava, batendo de porta em porta, esperando que alguém abrisse. Assim, aconteceu o compartilhamento da leitura e da literatura pela cidade. As aldravias foram, de fato, aldravilhando.

As gerações vão passando e é sempre nas crianças que depositamos nossas esperanças de um futuro melhor, daí, entre outros motivos, a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas, porque estamos certos de que as mudanças que queremos e precisamos só serão possíveis por meio de uma educação de qualidade. Enfim, em algum tempo, talvez, consigamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, livre da fome, da miséria e da guerra.

ipê  
d'Andreia  
semeia  
aldravia  
nascendo  
colh'amor

Marcos Felipe da Silva (2022).

## **5.1 Implicações pedagógicas da pesquisa**

Depois de respondida a pergunta-chave, que confirmou a hipótese levantada na pesquisa e atingidos os objetivos propostos, estamos diante de dados relevantes com relação a uma importante ferramenta, o projeto de ensino com base em aldravias, no processo de humanização dos sujeitos e para a formação dos leitores literários. A pesquisa empreendida, em especial o Quadro 2, Apêndice C, poderá contribuir como embasamento para novos projetos sobre a formação de leitores literários com base nas aldravias ou em outras construções literárias, problematizando fatores intervenientes na didatização do conteúdo e na subvalorização do leitor de literatura.

Este trabalho também abre portas para a realização de novas pesquisas. Nas nossas análises, percebemos que, ainda que a metonímia não tenha sido trabalhada diretamente no projeto, ela apareceu como recurso de linguagem nas aldravias. A metonimização como processo cognitivo nos leva a refletir sobre como o cérebro pode estabelecer poderosas relações de significação. As reflexões sobre o processo de metonimização nas aldravias podem embasar novas e interessantes discussões sobre o processo cognitivo de constituição da linguagem segundo o aporte da Linguística Cognitiva.

A metonímia pode se apresentar como ferramenta cognitiva e um processo naturalizado da mente humana. Para Lakoff e Turner (1980, p. 39), “os conceitos metonímicos permitem-nos conceituar uma coisa por meio de sua relação com outra”. Tais conceitos “organizam não somente a nossa linguagem, como também nossos pensamentos, atitudes e ações”. Isso implica afirmar que os conceitos metonímicos advêm de uma estreita correlação entre a experiência do sujeito com o mundo físico. Assim sendo, é interessante investigar como ocorre o processamento das metonímias e a construção da significação por leitores de aldravias.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- AL-SHARAFI, A. G. M. *Textual metonymy: A semiotic approach*. New York: Palgrave/MacMillan, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail V. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. Trad. bras. São Paulo: Hucitec, 1981 (original russo: 1929).
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Trad. Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla P. Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Casa Civil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, Ouro Sobre Azul, 1995.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2005. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/112938/mod\\_resource/content/1/FritjofCapraAsconexoesocultas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/112938/mod_resource/content/1/FritjofCapraAsconexoesocultas.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- CHKLÓVSKI, Victor. “A arte como procedimento”. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura: Formalistas Russos (3ª ed.)*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, pp. 39-56.

COLOMER, Teresa. *Teresa Colomer: "Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo"*. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Literatura: modos de ler na escola*. Semana de Letras (11.: 2011. Porto Alegre, RS) O cotidiano das letras: anais [recurso eletrônico] / 11. org. Jocelyne Bocchese ... [et al.], FALE/PUCRS; coord. Vera Teixeira Aguiar. Dados eletrônicos – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTINHO, Afrânio. *O regionalismo na ficção*. In: *A literatura no Brasil*. 6 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

CURY, Maria Zilda Ferreira. *Intertextualidade*. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>>. Acesso em: 30 set. 2021.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3ª Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DIONÍSIO, A. P. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)*. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DONADON-LEAL, J. B. *Aldravia: nova forma, nova poesia*. *Jornal Aldrava Cultural*, Mariana, MG. n. 88, dez. 2010. Disponível em: [https://www.jornalaldrava.com.br/pag\\_sbpa.htm](https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa.htm). Acesso: 7 set. 2021.

DONADON-LEAL, J. B. *Aldravismo: a literatura do sujeito*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2002.

DONADON-LEAL, J. B. *Aldravismo: reinvenção da arte pelo jornalismo cultural*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2018, 268 p.

DONADON-LEAL, J. B. Apresentação. In: BICALHO, Gabriel et al. *O Livro das Aldravias*. Mariana: Aldrava Letras e Artes / SBPA, 2012.

DONADON-LEAL, J. B. *Manifesto aldrávico: a caravela vazia de Gabriel Bicalho*. In: *Jornal Aldrava Cultural*. Mariana: Aldrava letras e Artes, n. 4, Mar/2001, p. 3.

DONADON-LEAL, J. B. O que é o aldravismo. *Jornal Aldrava Cultural*, Mariana-MG, 26 mar. 2009. Disponível em: <[https://www.jornalaldrava.com.br/pag\\_quem\\_somos.htm](https://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

DONADON-LEAL, J. B. *Quarto manifesto aldravista*. In: *Jornal Aldrava Cultural*, Mariana: Aldrava letras e Artes, n. 31, Nov/2003, p. 3.

DONADON-LEAL, J. B. *Segundo manifesto aldravista: a decadência das vanguardas*. In: *Jornal Aldrava Cultural*. Mariana: Aldrava letras e Artes, n. 5, Abr/2001, p. 3.

ESTUDO ativo x estudo passivo. *Degrau Cultural*, 12 fev. 2021. Disponível em: <<https://degraucultural.com.br/noticia/estudo-ativo-x-estudo-passivo-qual-e-mais-eficaz>>. Acesso em: 06 out. 2022.

FERRARI, Márcio. *Edgar Morin, o arquiteto da complexidade*. 2008. In: Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1391/edgar-morin-o-arquiteto-da-complexidade>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGERI, Leonara Piran. *O uso dos multiletramentos na construção da leitura dos nativos digitais*. Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-13, set/2016. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8947/31/O\\_uso\\_dos\\_multiletramentos\\_na\\_construcao\\_da\\_leitura\\_dos\\_nativos\\_digitais.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8947/31/O_uso_dos_multiletramentos_na_construcao_da_leitura_dos_nativos_digitais.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5.ed.rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, A .C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. *A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas redes sociais pelos universitários brasileiros*. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bed6/44b16c516a9ea62f91db13f89d5c21e98a6c.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 46.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Seminálise*. São Paulo: Debates, 1969.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980/2003.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press, 1989.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nI7qa5x5PAkJ:ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticaespecial/1536681744.7.%2520Larrosa%2520jorge%2520-%2520experiencias%2520de%2520lectura.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

LEAL, Andreia Donadon; BICALHO, Gabriel; DONADON-LEAL, J.B.; FERREIRA, J.S. *ABC das Aldravias*. 2010. Disponível em: <[https://www.jornalaldrava.com.br/pag\\_sbpa.htm](https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa.htm)>. Acesso em: 12 set. 2019.

LEAL, Andreia Aparecida Silva Donadon. *Aldravismo: movimento mineiro do século XXI*. Viçosa-MG, 2013. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4875>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LEAL, Andreia Aparecida Silva Donadon. *Aldravias de Andreia Donadon Leal*. Página criada em 15 de dezembro de 2011  
 Editor: J. B. Donadon-Leal. Disponível em:  
 <[https://www.jornalaldrava.com.br/pag\\_sbpa\\_andreia.htm](https://www.jornalaldrava.com.br/pag_sbpa_andreia.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LEAL, Andreia Aparecida Silva Donadon. [*Primeira aldravia*]. WhatsApp: [Conversa particular]. 25 ago. 2021. 10h11; 16h31. 2 mensagens de WhatsApp.

LEAL, Andreia Aparecida Silva Donadon. [*Brasão das aldravias*]. WhatsApp: [Conversa particular]. 02 jan. 2022. 17h41. 1 mensagem de WhatsApp.

LEFFA, Vilson J. *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2 ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 206 p.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEONTIEV, A. *O homem e a cultura*. O Desenvolvimento do Psiquismo. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCCI, Marcos Antônio. *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Professorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 10, 2 (2006). Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MALOSSO FILHO, Marcolino. *A educação e a teoria da complexidade na formação de professores: Problemas e Desafios*. Tese de doutorado da Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2012. Disponível em:  
 <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101557/malossofilho\\_m\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101557/malossofilho_m_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 07 mai. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311 p.

MARIA, Nile. *Tipos de avaliação de aprendizagem: conheça os principais*. Via Carreira, 2020. Disponível em: <<https://viacarreira.com/tipos-de-avaliacao-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MAROTO, Lúcia Helena. *Biblioteca escolar: eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber, 2012. p. 85-109.

MOLON, Susana Ines. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. 1995. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Título original: *La tête bien faite*.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7ª ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. *O Método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. *O método 4. As idéias*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001. Título original: *La Méthode, (t.4), Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Caos, complexidade e aquisição de segunda língua*. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/caos.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Modelo fractal de aquisição de línguas*. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/veralmpartigo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/veralmpartigo.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; CORRÊA, Ygor. *Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*. *ReVEL*, v. 14, n.

27, 2016 [www.revel.inf.br]. Disponível em:  
<<http://revel.inf.br/files/6d598a242885a99caade510fc5e3b485.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

PALAZZO, Luiz Antônio Moro. *Complexidade, caos e auto-organização*. 1999. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em:  
<[http://professores.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://professores.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. Tese de doutorado em estudos linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/1843/ALDR-69TQ6C>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PAULINO, G. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, n. 01. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PENROSE, R. *The emperor's new mind*. Oxford University Press: Oxford, 1989.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Sobre o Manifesto "a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois*. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, n 55, v. 2: 525-530, mai. /ago. 2016.

POUND, Ezra Loomis. *A arte da poesia*. Tradução de DANTAS, Heloysa e PAES, José Paulo. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: . Acesso em: 09 jul. 2021.

PREFEITURA DE SANTA BÁRBARA-MG. Secretaria Municipal de Educação. *Aldravilhando: leitura em movimento*. Rede Municipal de Educação. Orgs: Claydes Regina Ricardo Araújo; Viviane Márcia dos Santos Felisberto; Ana Maria da Silva Lima de Figueiredo; Eliane Rosa de Fátima Pereira. Santa Bárbara, 2015. 108 p.

PREFEITURA DE SANTA BÁRBARA-MG. Escola Municipal Marphiza Magalhães Santos. Projeto Político Pedagógico (PPP). Biênio 2013-2014.

PREFEITURA DE SANTA BÁRBARA-MG. Secretaria de Educação. Organização Curricular. Rede Municipal de Educação, Santa Bárbara-MG. Componente curricular: Língua Portuguesa. [?].

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *Breves considerações sobre fruição literária na escola*. Entreletras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2 ISSN 2179-3948. 15 p. Disponível em:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7Zu07dIIJ8AJ:https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/887/463/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

REZENDE, N. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, M.; REZENDE, M.; JOVER-FALEIROS, P. (org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p.

RIBEIRO, Luiz Antônio; SOUZA, Cláudia Mara de. *Letramentos digitais: o uso do whatsapp na formação do leitor literário*. Linha mestra, n.36, p.847-851, set.dez.2018. Disponível em: <<http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/245>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

RIBEIRO, Luiz Antônio; KUBO, Aurélio Takao Vieira. *Letramentos digitais e literários: a formação de leitores por meio do whatsapp*. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 11, nº 01, jan/jul, 2019. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/496.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto; SILVA, Sabina Maura. *Organização do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: análise dos programas de ensino do caso em estudo*. ANAIS VII SITRE 2018 – ISSN 1980-685X. Disponível em: <<http://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2017/08/GT26-%E2%80%93-Pr%C3%A1ticas-de-letramento-identidade-e-trabalho-docente.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

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

SABINO, Juliana Lopes Melo Ferreira. *O sentido do ensino da metáfora e da metonímia*. Anais V CIMLP-UFMG. 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/congressometafora/Sabino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Danilo Scherre Garcia da; MATOS, Poliana Michetti de S.; ALMEIDA, Daniel Manzoni de. *Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão*. Pelotas [47] – 73-84 janeiro/abril 2014. Disponível em: <[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8VH50\\_nu170J:https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4651+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8VH50_nu170J:https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4651+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização*. Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED,

realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>.  
Acesso em: 22 nov. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:  
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOUZA, Cláudia Mara de. *A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental*. 2014. 219 p.

Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PEMSX/1/tese\\_claudia\\_mara\\_de\\_souza.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PEMSX/1/tese_claudia_mara_de_souza.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; et al. *Formação do leitor literário: a importância do professor mediador*. 2017. Disponível em:  
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

VIEIRA, Edergênio Negreiros. *Ensino remoto e a educação fabril que não pode parar*.

Publicado em 06/04/2021. Disponível em:

<<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/ensino-remoto-porque-a-educacao-fabril-nao-pode-parar/>>. Acesso em: 15 set. 2022.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1991. Disponível em:  
<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 7.ed. 2007[1984]. 224p.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224 p.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 21 jul. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Ilma. Sra. \_\_\_\_\_

DD. Diretora da Escola \_\_\_\_\_

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias** (a ser realizada sobre o Projeto Aldravilhando, que foi desenvolvido e aplicado nesta instituição a partir do ano 2014), pelo aluno de pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Marcos Felipe da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro, com o seguinte objetivo geral refletir sobre as contribuições de um projeto de ensino baseado na leitura e produção de aldravias para efetivação do letramento literário por parte de alunos da educação básica. Os objetivos específicos são analisar o projeto de ensino, suas etapas, bem como as sequências didáticas implementadas com vistas à formação de leitores; identificar as contribuições das interações proporcionadas pelo projeto de ensino para a formação do leitor literário; avaliar como o público alvo foi afetado pela implementação do projeto de ensino.

Esta pesquisa se justifica tanto pelo ineditismo, já que pouco se sabe ainda sobre o uso de aldravias no ambiente de formação de leitores, quanto pela sua relevância social. Porquanto, estando inserido na sociedade, perceberemos, ao longo do estudo, como o sujeito, já humanizado e formado enquanto leitor literário, é capaz de se posicionar criticamente nas situações do cotidiano, de forma a conseguir melhor se expressar, se comunicar e formar opiniões autônomas. Além disso, os dados obtidos na pesquisa podem servir de embasamento para outros projetos pedagógicos ou acadêmicos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa tem caráter qualitativo, sendo necessário coletar dados de sequências didáticas, resultados, reportagens, fotografias, entre outros materiais que dizem respeito ao Projeto Aldravilhando, que comporão o *corpus* de pesquisa. Para aqueles que fornecerem qualquer material sobre o Aldravilhando será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para informá-los e esclarecê-los sobre a participação e condução na pesquisa. A participação será voluntária, comprovada com a concordância e a assinatura do termo. Busca-se, sobretudo, respeitar e manter o sigilo com relação à identificação nominal dos participantes, conhecimento

esclarecido dos riscos e benefícios da participação da pesquisa. Além disso, a pesquisa se guiará respeitando os direitos dos participantes durante todas as etapas, garantindo preceitos éticos de pesquisa de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os riscos, já mencionados, são calculados e mínimos e não interferem na vida acadêmica dos participantes da pesquisa. Esses direitos, garantias, riscos e benefícios são esclarecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os custos da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador, não envolvendo custos às instituições envolvidas. Caso haja algum custo ou danos eventuais, os participantes da pesquisa serão ressarcidos e indenizados segundo a resolução 466/2012 do CNS.

Não haverá benefícios ou vantagens diretas aos participantes, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Os benefícios indiretos são esperados nos campos cognitivos e de desenvolvimento pessoal, no sentido de refletir sobre o processo de construção dos leitores literários de forma qualitativa.

Solicitamos, também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no texto da dissertação bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. A pesquisa não acarretará despesas para esta instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**Marcos Felipe da Silva**

Pesquisador

Telefone do pesquisador: (31) 99234-7353

E-mail do pesquisador: marcosfelipedasilva1988@gmail.com

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de projetos de ensino por meio de aldravias**. Este convite se deve ao fato de você ter sido responsável legal e/ou participado do Projeto Aldravilhando, que se desenvolveu na Escola Municipal Marphiza Magalhães Santos, em Santa Bárbara/MG, o que é critério de inclusão para a participação na pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Marcos Felipe da Silva, RG: 15.116.568 SSP/MG, mestrando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. A pesquisa refere-se à formação de leitores literários com base em aldravias, que foram o cerne do Projeto Aldravilhando, que teve início em 2014 na Escola Municipal Marphiza Magalhães Santos. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as contribuições de um projeto de ensino baseado na leitura e produção de aldravias para efetivação do letramento literário por parte de alunos da educação básica.. Os objetivos específicos são analisar o projeto de ensino, suas etapas, bem como as sequências didáticas implementadas com vistas à formação de leitores; identificar as contribuições das interações proporcionadas pelo projeto de ensino para a formação do leitor literário; avaliar como o público alvo foi afetado pela implementação do projeto de ensino..

Esta pesquisa se justifica tanto pelo ineditismo, já que pouco se sabe ainda sobre o uso de aldravias no ambiente de formação de leitores, quanto pela sua relevância social. Porquanto, estando inserido na sociedade, percebemos, ao longo do estudo, como o sujeito, já humanizado e formado enquanto leitor literário, é capaz de se posicionar criticamente nas situações do cotidiano, de forma a conseguir melhor se expressar, se comunicar e formar opiniões autônomas. Além disso, os dados obtidos na pesquisa podem servir de embasamento para outros projetos pedagógicos ou acadêmicos.

Este termo procura deixar claro que é de livre e espontânea vontade a participação e o fornecimento das sequências didáticas de demais materiais e recursos que envolveram o Aldravilhando. Lembrando que os dados pessoais que, porventura, não serão usados e nem mencionados durante a pesquisa. As formas de participação descritas são voluntárias. Além disso, ninguém será identificado na utilização de seu registro sem consentimento, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer participante da pesquisa na divulgação de seus resultados.

Espera-se que você contribua com este trabalho fornecendo sequências didáticas, resultados, fotografias, reportagens e qualquer material que envolva o Projeto Aldravilhando. Os documentos poderão ser fornecidos por qualquer meio, presencial ou digital, em lugar e momento nos quais você se sinta mais confortável. Não haverá benefícios ou vantagens diretas, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Os benefícios indiretos esperados dizem respeito à uma reflexão sobre o processo de formação de leitores literários a fim de ressignificá-lo de maneira qualitativa.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de fotocópia), mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Caso você opte por não participar da pesquisa não terá nenhum prejuízo didático ou constrangimento. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua

participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: [marcosthepoorpoet@gmail.com](mailto:marcosthepoorpoet@gmail.com), telefone (31) 99234-7353, pessoalmente ou via postal para Rua João Miranda, 527, Bairro Quarenta e Dois, Santa Luzia-MG, CEP: 33025-230.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, 5855 - Campus VI; e-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**Marcos Felipe da Silva**

Pesquisador

Telefone do pesquisador: (31) 99234-7353

E-mail do pesquisador: [marcosfelipedasilva1988@gmail.com](mailto:marcosfelipedasilva1988@gmail.com)

## APÊNDICE C - QUADRO 2

Quadro 2: Implementação das etapas

Etapas	Data/ Tempo de duração	Conteúdo/ Desenvolvimento	Objetivos	Descrição das atividades	Competências trabalhadas	Resultados alcançados	Avaliação	Teoria
0	desconhecido	Leitura da obra “Os quatro meninos” e estudo da vida de Andreia Donadon Leal.	Promover o encontro dos alunos com as obras literárias.	Os alunos leram crônicas, contos e poesias da autora Andreia Donadon Leal, que têm relação com a cidade de Santa Bárbara-MG. Depois, percebeu-se que os alunos se interessaram pela obra de aldravias Megalumens, de autoria de Leal (2014).	Conhecimento; Repertório cultural.	Interesse pelas aldravias. Organização e implementação do projeto na escola.	Diagnóstica; Formativa.	Literatura e estranhamento (CHKLOVSKI, 1976); Momentos da leitura (COSSON, 2011, p. 3-4); Complexidade (MORIN, 2002, p. 19-20); Letramento literário (COSSON, 2019).
1	agosto/2014 a outubro/2015	Apresentação da vida e obra de um autor.	Promover o encontro entre alunos e alguns autores de obras literárias a fim de que pudessem conhecer melhor o universo da literatura.	Os alunos refletiram sobre a apresentação da autora Cecy Barbosa Campos, escritora aldravista, e sobre os poemas criados por ela. A partir daí, criaram ilustrações para as obras e refletiram sobre a criação de novos poemas com base nos primeiros. Com isso, acredita-se que os alunos tenham sido incentivados a buscar palavras, dentro de seu	Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório cultural; Comunicação.	Painéis com aldravias e ilustrações sobre os poemas de Cecy Barbosa Campos. Os alunos e professores elaboraram ilustrações para os poemas e fizeram novas aldravias. Depois, dispuseram suas criações em painéis da escola.	Formativa.	Literatura e compreensão da condição humana (T. S. Eliot, 1949, p. 100, <i>apud</i> COMPAGNON, 2009, p. 48) (COUTINHO, 1986, 2008); Literatura e estranhamento (CHKLOVSKI, 1976); Letramento literário (COSSON, 2018, 2019, p. 35); Letramento literário como uma "apropriação da literatura enquanto construção literária de

			universo de conhecimento, para criar uma obra nova e espontânea, sem fugir das características das aldravias.				sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).
2	maio/2014 - desconhecido	Compartilhamento de leituras e experiências literárias. Criação de um caderno de aldravias.	Compartilhar livros e experiências literárias com os alunos. Criar um caderno onde as aldravias pudessem ser escritas e divulgadas para os colegas e professores.	Os alunos passearam com carrinhos de supermercado, durante o horário de recreio, por vários dias, pela escola. Os alunos também criaram o caderno "Chuva de Ideias", que foi usado para escrever sobre as aldravias e os próprios poemas, além de fazer ilustrações.	Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório cultural; Comunicação; Empatia e cooperação.	Interação entre os alunos e compartilhamento de livros e de experiências. A criação do caderno chamado "Chuva de Ideias", onde os alunos podiam escrever suas aldravias.	Formativa. Realidade e ficção (LIMA, 2002, p. 155); Leitura de fruição (BARTHES, 1996); Emoções por meio do texto (COMPAGNON, 2009, p. 50); Pensamento criativo (LIPMAN, 1995); Multiletramentos (COSSON, 2019, p. 35); A pedagogia dos multiletramentos (TNLG, 1996); Multimodalidade (RIBEIRO, 2021); Apropriação do mundo (COSSON, 2019, p. 35).

3	outubro/2014 - desconhecido	Reprodução do ABC das aldravias. Seleção de livros literários para compartilhamento familiar. Criação de oficinas sobre as aldravias.	Compartilhar com os familiares a leitura literária e, especialmente, as aldravias.	Reprodução do ABC das aldravias, elemento utilizado para nortear os estudos sobre as aldravias. Criação de painéis com o ABC das aldravias, a fim de facilitar a visualização. Os alunos selecionaram obras literárias e levaram para casa, em uma bolsa chamada “Bolsa Aldravilhando”, a fim de compartilhar com as suas famílias. Os familiares e alunos participaram de oficinas na escola para aprender a criar aldravias. Houve leitura e compartilhamento de aldravias. Os familiares foram incentivados a criar suas próprias aldravias.	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Empatia e cooperação.	Reprodução do ABC das aldravias, compartilhado através de painéis. Criação da “Bolsa Aldravilhando”, utilizada para compartilhar obras literárias. Interação entre os alunos, familiares e professores, gerando a integração do corpo escolar em torno das aldravias. Criação de aldravias sobre as famílias.	Formativa.	Humanização do sujeito (CANDIDO, 1995); Formação do leitor literário (COSSON, 2019); Complexidade (PENROSE, 1989; MORIN, 1999; TNLG, 1996; MERCER, 2003); Pensamento criativo (LIPMAN, 1995); O processo de humanização (CANDIDO, 1995, p. 180); Letramento literário (COSSON, 2019, p. 25); O leitor literário (COSSON, 2019, p. 33).
4	novembro/2014 - desconhecido	Apresentação e compartilhamento das aldravias na comunidade local.	Conhecer o funcionamento de uma padaria. Promover a leitura de embalagens. Compartilhar as aldravias com a comunidade	Os alunos foram até padarias e conheceram os processos industriais e de criação. Promoção da leitura de embalagens. Os alunos foram incentivados a criar aldravias sobre os processos de fabricação dos produtos das padarias.	Conhecimento; Repertório cultural; Trabalho e projeto de vida.	Criação de aldravias sobre as padarias, material que foi compartilhado com os comerciantes e comunidade locais.	Formativa.	Complexidade (MORIN, 1999; MERCER, 2003); Humanização do sujeito (CANDIDO, 2006); Leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 9); Processo de humanização do sujeito (FREIRE, 1989, p. 17); Apropriação da literatura

			local.					(CANDIDO, 1972, p. 174); Literatura enquanto fenômeno social (CANDIDO, 2006).
5	outubro; novembro/2014 - março; agosto; setembro; outubro; dezembro/2015	Participação em eventos acadêmicos e literários.	Discutir sobre a importância da academia e dos eventos literários.	Os alunos participaram de eventos acadêmicos e literários.	Conhecimento; Repertório cultural.	Interação entre os alunos e compartilhamento de experiências sobre a Academia e sobre os eventos literários.	Formativa.	Literatura e experimentações estéticas (BARTHES, 1995, 1996, 2003); Letramento literário, aluno como agente (PAULINO, 2004, p. 56).
6	desconhecido - agosto/2015	Transformação da biblioteca em espaço novo e acolhedor.	Convidar os alunos a alterar o ambiente onde estão inseridos.	Os alunos participaram ativamente da mudança estrutural da biblioteca da escola, ajudando física e criativamente nas mudanças.	Conhecimento; Repertório cultural; Comunicação; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.	Criação da Aldraviteca (aldravias + biblioteca), que foi a reforma da biblioteca da escola.	Comparativa.	A literatura e a humanização do sujeito (CANDIDO, 1995, p. 182); A literatura como fator de equilíbrio entre o homem e a sociedade (CANDIDO, 2006); A literatura como elemento de transformação (LARROSA, 2003, p. 38); Construção do conhecimento dependendo do contexto (TNLG, 1996).
7	desconhecido - agosto/2015	Criação e ingresso na vertente de Santa Bárbara-MG da Academia Brasileira dos Autores	Cooperar com a criação da ABRAAI e participar das atividades da academia.	Os alunos ajudaram a fazer da escola uma representação municipal da ABRAAI, integrando a academia e fazendo parte de suas atividades.	Repertório cultural; Comunicação.	Foram desenvolvidas oficinas, lançamentos, saraus, exposições, campanhas de incentivo à leitura e acesso aos livros sob a bandeira da ABRAAI.	Comparativa.	A literatura e a fruição estética (RIBEIRO et al, 2019, p. 163); Professor como mediador (LARROSA, 2003, p. 44).

		Aldravianistas Infantojuvenil (ABRAAI).						
8	junho/2015 - outubro/2015	Visitação de patrimônios culturais locais.	Conhecer e valorizar os patrimônios culturais do ambiente onde estão inseridos.	Os alunos participaram de excursões até os patrimônios culturais da cidade. Depois, eles foram incentivados a criar aldravias sobre os locais visitados.	Conhecimento; Repertório cultural; Comunicação.	Criação de aldravias que representassem os patrimônios da cidade. Esses textos posteriormente foram expostos em dois eventos culturais.	Formativa.	Linguagem e realidade (FREIRE, 1989); Leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 9); Obras de arte como fenômeno social (CANDIDO, 2006); A formação do leitor literário (CANDIDO, 1982, p. 805).
9	desconhecido - outubro/2015	Criação do Jardim da Fantasia.	Transformar o espaço onde vivem, incentivando a preservação do meio ambiente.	Os alunos ajudaram a criar o Jardim da Fantasia, onde foram expostas aldravias e ilustrações feitas por eles para adornar o jardim.	Conhecimento; Repertório cultural; Comunicação; Responsabilidade e cidadania.	Criação do Jardim da Fantasia. Criação de aldravias e exposição delas em pequenas placas no jardim.	Formativa; Comparativa.	A literatura e a humanização do sujeito (CANDIDO, 1972, p. 805; LIMA, 2002, p. 155); O professor como mediador (DEAQUINO, 2007, p. 20); Texto de fruição (BARTHES, 1996, p. 21).
10	dezembro/2015	Criação de aldravias para datas importantes e específicas do ano. Criação de aldravias sobre a fase da vida. Participação em evento municipal sobre o natal.	Conhecer a cultura e as datas importantes do calendário nacional. Conhecer a si e ao outro, reconhecer-se. Participar de eventos culturais.	Ao longo dos anos de 2014 e 2015, os alunos conheceram datas importantes do calendário nacional e, a partir daí, criaram e compartilharam aldravias sobre essas datas. Os alunos participaram de uma oficina sobre a adolescência, criando,	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Responsabilidade e cidadania.	Criação de painéis com exposição de aldravias. Criação de placas com aldravias, que foram expostas em evento cultural em outra instituição educacional. Apresentações de poesia, música, dança e representações teatrais.	Formativa; Comparativa.	A literatura e a humanização do sujeito (COSSON, 2018); Letramento literário (DIONÍSIO, 2005); Leitura como ato coletivo (LEFFA, 1999, p. 34); Letramento literário e o leitor agente (COSSON, 2019, p. 50).

				depois, aldravias sobre essa fase da vida. A escola, como um todo, participou do evento “Papai Noel encanta”, evento de literatura e cultura criado pela prefeitura local. No evento, aconteceram apresentações de poesias, músicas, danças e representações teatrais com o tema do Natal.				
11	2014 - dezembro/2015	Criação e lançamento do livro Aldravilhando: leitura em movimento.	Criar aldravias para o livro.	Ao longo do projeto, aldravias, de alunos e professores, foram selecionadas para fazer parte do livro.	Comunicação.	Criação e lançamento do livro Aldravilhando.	Formativa.	Literatura e humanização do sujeito (CANDIDO, 1989, p. 117); Professor como mediador de letramento literário (RIBEIRO; SOUZA, 2018).
12	2014 - 2016	Divulgação do projeto em rede social.	Divulgar o projeto e as aldravias na rede social.	Foi criado um perfil público em uma rede social para divulgar o projeto Aldravilhando. Nesse perfil foram compartilhadas informações sobre o projeto e as aldravias criadas pelos alunos. ( <a href="https://www.facebook.com/aldravilhando">https://www.facebook.com/aldravilhando</a> ).	Conhecimento; Cultura digital.	Criação de aldravias para fomentar o perfil e divulgação da página na rede social.	Formativa.	Aproximação com o digital (BNCC, 2018); Multimodalidade (RIBEIRO, 2021).

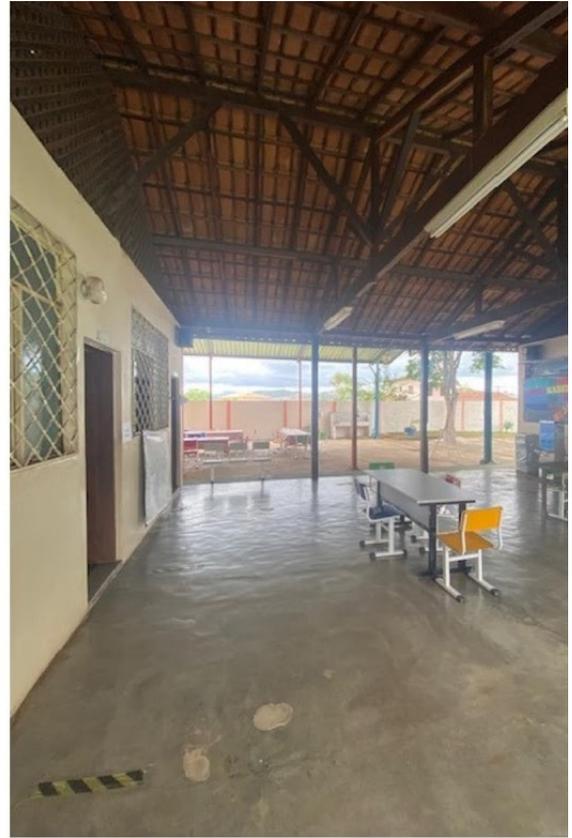
---

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

**ANEXOS****ANEXO A - Fotografias da escola e seus arredores****Parte frontal da escola**

## Interior da escola





Acima: Pátio da escola - Abaixo: Aldrarias pintadas na sala dos professores

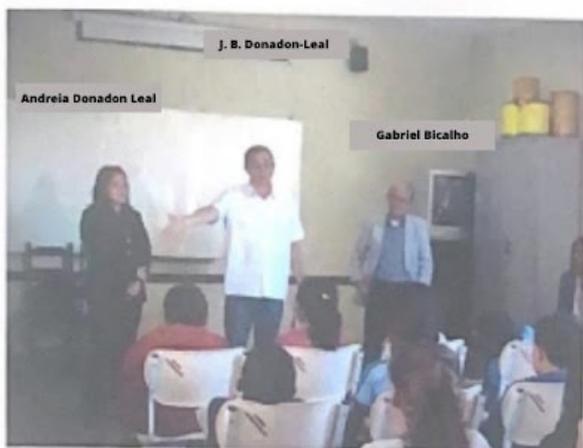


Fonte: Fotografias capturadas pelo pesquisador (2021).

## ANEXO B - Fotografias da visita dos poetas aldravistas à escola citada na etapa 1

### Conhecendo escritores aldravistas

A principal meta do projeto foi oportunizar aos alunos, uma convivência com os livros e seus escritores, a fim de que esses sintam prazer em desvendar o mundo literário e disseminar essa nova forma de poesia – Aldravias.



Os escritores de Aldravias, Andreia Donadon Leal, J.B. Donadon Leal, Gabriel Bicalho e Cecy Barbosa Campos foram à escola, e os alunos os conheceram de perto, desmistificando a ideia de que escritores moram dentro de livros. Socializaram conhecimentos, entrevistaram e apresentaram as poesias estudadas e criadas.

Apresentação do Projeto para a comunidade escolar e os escritores  
aldravistas: Andreia Donadon – J.B. Donadon – Gabriel Bicalho



Fonte: Fotografias capturadas pela professora e legendas elaboradas por ela, conforme arquivo pessoal.

**ANEXO C - Fotografia da sala de aula em dia de consultar o dicionário para fomentar o caderno Chuva de Ideias citado na etapa 2**

### Uso do dicionário

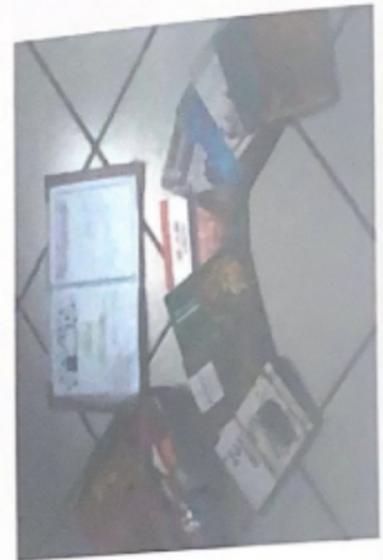
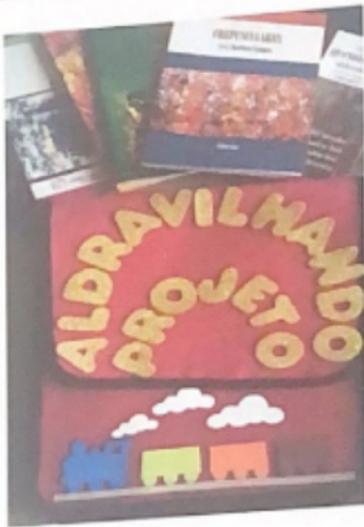
Para a criação de aldravias os alunos tiveram como especial parceiro, o dicionário, que diariamente foi recorrido, para buscar novas palavras para as suas criações, enriquecendo o vocabulário, que estava bastante empobrecido.



Fonte: Fotografias capturadas pela professora e legendas elaboradas por ela, conforme arquivo pessoal.

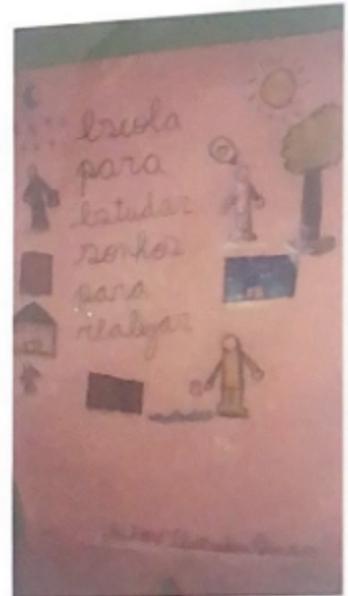
**ANEXO D - Bolsa aldravilhando, citado na etapa 3****Bolsa Aldravilhando**

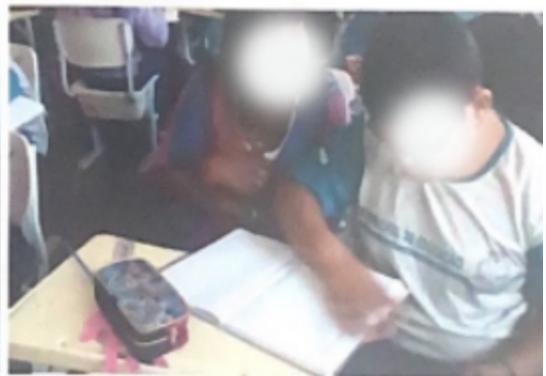
O professor é um referencial na vida do aluno, mas, ele sozinho provavelmente não consegue sustentar o gosto pela leitura, afinal se ele lê, mas em casa não há esta realidade, a leitura pode ser vista como obrigação só da escola. Pensando assim, os alunos e a professora criaram uma bolsa Aldravilhando.



## Encontro de Pais, Educador e Alunos

Colocando-a em sintonia com a proposta do projeto, os alunos apresentaram aos pais através de oficinas, o que aprenderam sobre Aldravias. Depois, a professora leu algumas aldravias de Cecy Barbosa Campos, e juntamente com os filhos, os pais criaram aldravia sobre o assunto: FAMÍLIA E ESCOLA.







Fonte: Fotografias capturadas pela professora e legendas elaboradas por ela, conforme arquivo pessoal.

## ANEXO E - Fotografias dos alunos e professora durante a etapa 4

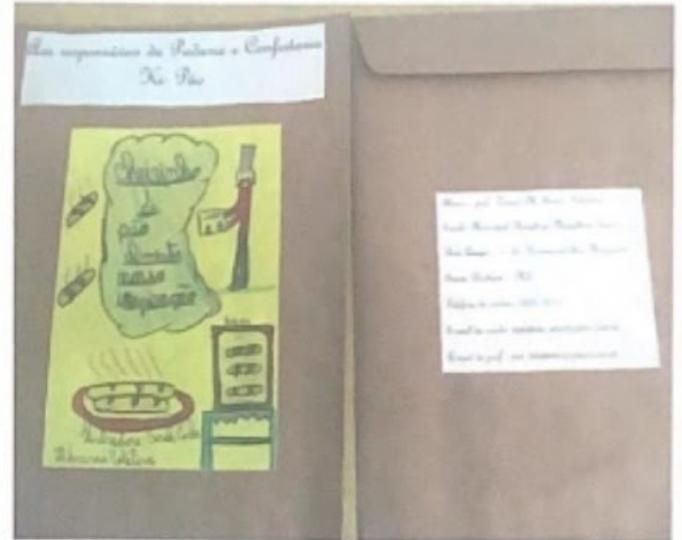
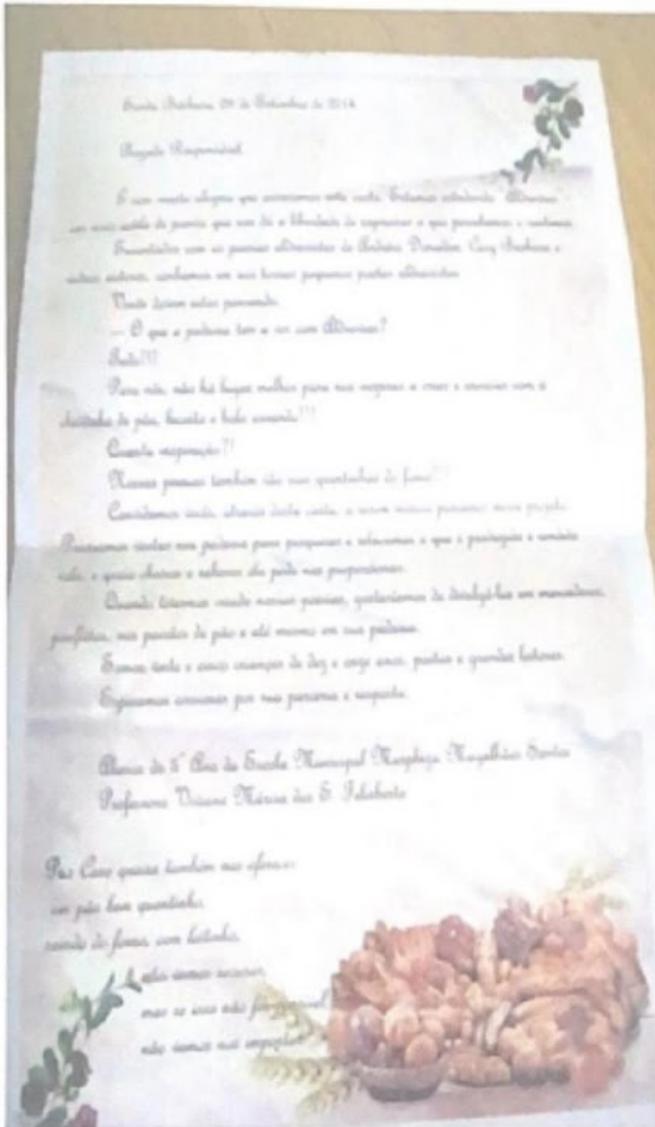
### Aldravilhando na Padaria

Juntamente com os alunos do 5º Ano, fizemos um trabalho de Aldravias numa padaria do bairro da escola: - No primeiro momento, escrevemos uma carta à Padaria, pedindo parceria para o projeto, depois visitamos, conhecemos o processo de fabricação de pão, fizemos a leitura de todos os produtos produzidos e vendidos na padaria. De volta para a escola, criamos aldravias sobre os produtos da padaria. Fizemos oficina sobre Aldravias na Padaria e expusemos as Aldravias criadas no local.



## Projeto Aldravias de Padaria

A primeira etapa do Aldravilhando na Padaria aconteceu na sala de aula, escrevendo uma carta coletiva aos responsáveis pelas padarias da cidade explicando o projeto e pedindo parceria.



- Conhecer estrutura e produção de alguns alimentos, como o pão de sal, foi fundamental para o conhecimento dos alimentos produzidos na Padaria.





- Os alunos fizeram uma listagem de todos os produtos apresentados.



Para festejar o momento o dono da Padaria serviu um lanche.



Santa Bárbara, 05 de Setembro de 2014.

Prezado Responsável,

É com muita alegria que escrevemos esta carta. Estamos estudando "Aldravias" – um novo estilo de poesia que nos dá a liberdade de expressar o que percebemos e sentimos.

Encantados com as poesias aldravistas de Andréia Donador, Cecy Barbosa e outros autores, sonhamos em nos tornar pequenos poetas aldravistas.

Vocês devem estar pensando:

— O que a padaria tem a ver com Aldravias?

Tudo!!!

Para nós, não há lugar melhor para nos inspirar a criar e escrever com o cheirinho de pão, bicoito e bolo assando!!!

Quanta inspiração?!

Nossas poesias também vão cair quentinhas do forno!!!

Convidamos vocês, através desta carta, a serem nossos parceiros nesse projeto.

Precisamos visitar sua padaria para pesquisar e relacionar o que é produzido e vendido nela, e quais cheiros e sabores ela pode nos proporcionar.

Quando tivermos criado nossas poesias, gostaríamos de divulgá-las em marcadores, panfletos, nos pacotes de pão e até mesmo em sua padaria.

Somos vinte e cinco crianças de dez e onze anos, poetas e grandes leitoras.

Esperamos ansiosas por sua parceria e resposta.

Alunos do 5º Ano da  
Professora

*Po.: Caso queira também nos oferecer  
um pão bem quentinho,  
saindo do forno, com leitinho,*

*não vamos recusar,  
mas se isso não for possível,  
não vamos nos importar.*



## ANEXO F - Fotografias dos alunos e professora durante a etapa 5

### Visita e participação da ALACIB- Academia de Letras

A convite da Alacib – Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil, os alunos fizeram uma apresentação litero-cultural e participaram da Oficina: Aldravias – Poesia sintética Brasileira - com o escrito José Benedito Donadon Leal, em Mariana- MG.

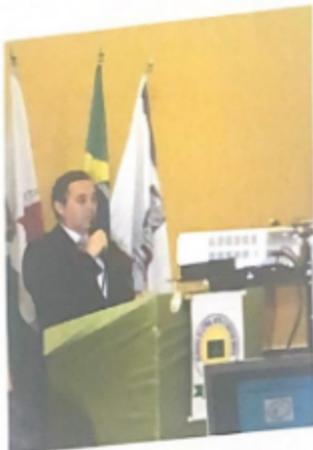


Alunos, professoras , , , coordenadora  e os aldravistas Andreia Donadon Leal e Arley da Graça Camillo



Apresentação dos alunos do 5º Ano

Alunos e professores participam da palestra proferida por J. B. Donadon-Leal: Aldravia - nova forma, nova poesia



Professores, coordenadores, diretora e escritora Hebe Hola



Recebimento do Diploma e Placa de Mérito de Merito da ALACIB e Aldrava



Professores, coordenadores, diretora e escritor aldravista Gabriel Bicalho



Professores, coordenadores, diretora e os escritores aldravistas J.B. Donadon e Andreia Donadon

## ANEXO G - Fotografias de Santa Bárbara referentes à etapa 8



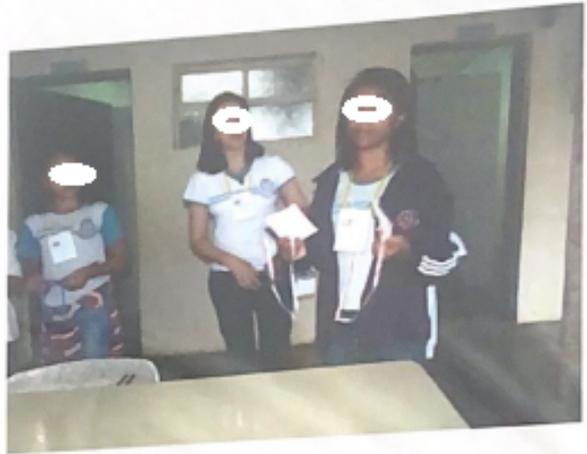
Fonte: Fotografias extraídas do site oficial da prefeitura, no endereço eletrônico: <https://www.santabarbara.mg.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

**ANEXO H - Fotografias dos alunos e professores durante a etapa 10**

**Semeando aldravias**

Aldravilhando – Alunos do 5º Ano ensinam aldravias para os alunos da Escola

Alunos entregam os crachas para os alunos participantes, com criações de aldravias; apresentando, socializando e disseminando a poesia aldravista.



**Leitura de deleite e explicação da Oficina Aldravilhando**

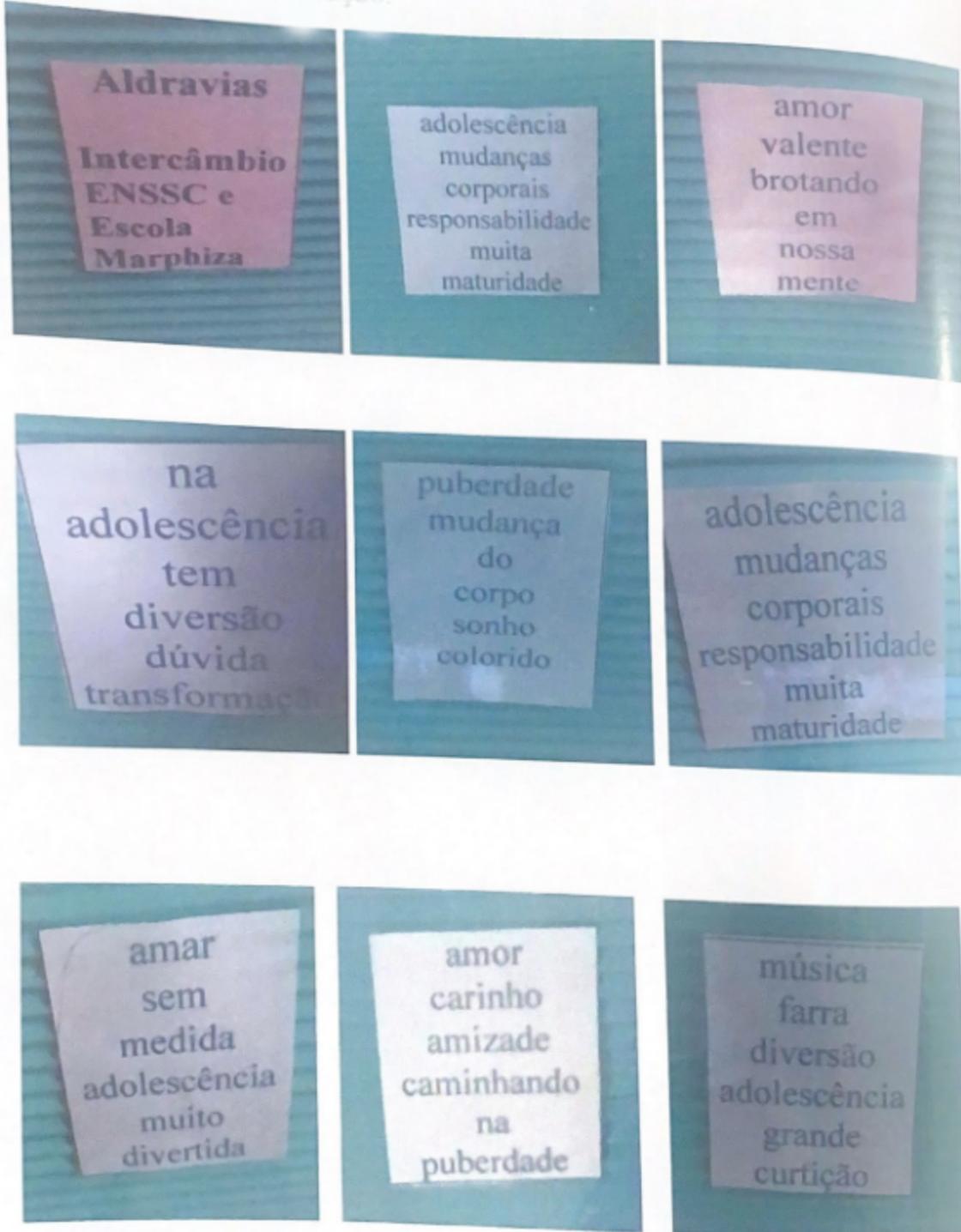


- Os alunos do 5º Ano explicando o que é Aldravia, sua origem, seus escritores e suas características.



- O tema era 'ADOLESCENCIA'. Fizemos uma chuva de ideias e registramos  
- Em grupos, os alunos criaram aldravias com orientação dos alunos e professores.

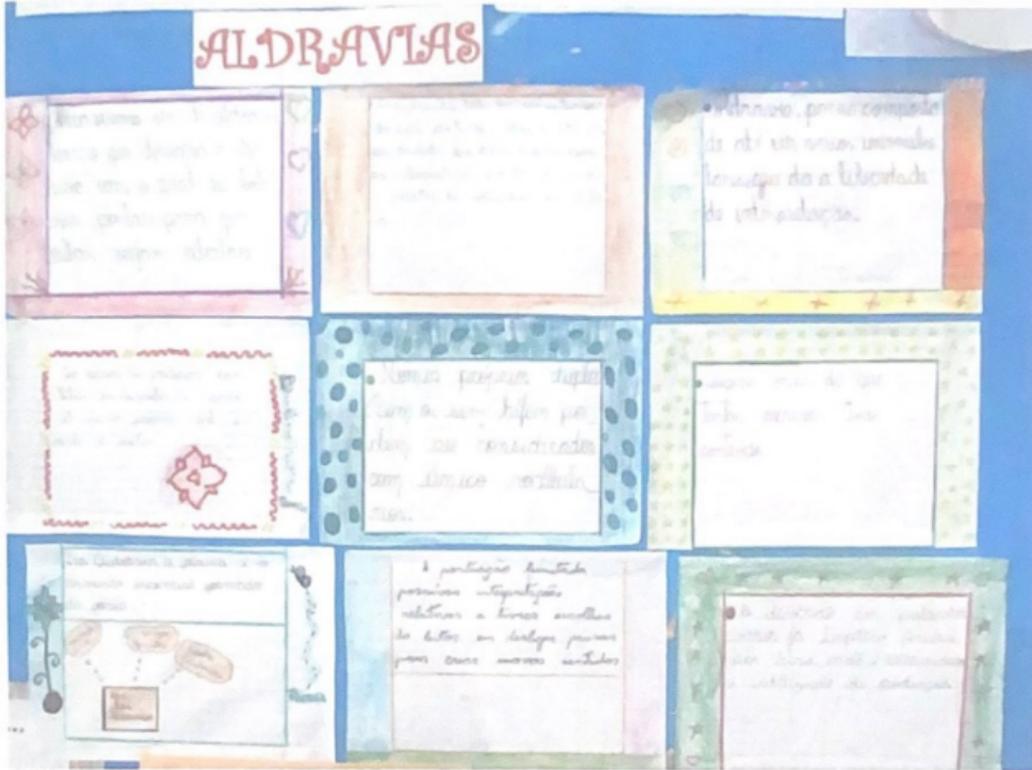
As aldravias criadas durante a Oficina foram expostas nas mesas durante a cerimônia de Encerramento do Projeto Adolescência da Escola Senhora do Sagrado Coração.





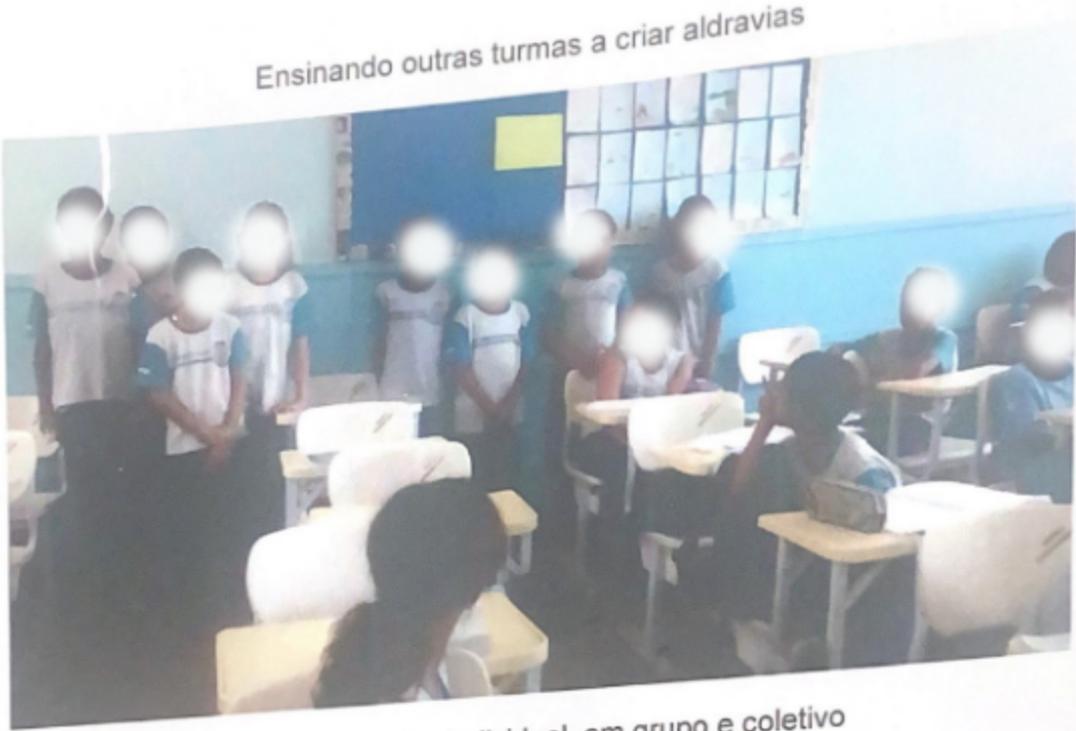
## Aldravilhando pela escola

Durante o ano, fizemos varios paineis com aldravias.



A importancia da escola

Ensinando outras turmas a criar aldravias



Criando aldravias individual, em grupo e coletivo





Painel sobre Família e Escola

Fonte: Fotografias capturadas pela professora e legendas elaboradas por ela, conforme arquivo pessoal.

## ANEXO I - Resultados da busca por Aldravlhando no Google



<https://www.correiobrasileiro.com.br> > 2015/02/04 > p... ▾

### Professora usa poesia para estimular ... - Correio Braziliense

4 de fev. de 2015 — O **projeto Aldravlhando**, desenvolvido com estudantes do quinto ano do ensino fundamental, foi um dos finalistas da sétima edição do Prêmio ...

### Imagens de projeto aldravlhando



Ver tudo →

<https://sig.cefetmg.br> > public > programa > noticias\_desc ▾

### Banca de QUALIFICAÇÃO: Marcos Felipe da Silva - sig cefet-mg

LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de **projetos** de ensino por meio de ... de um **projeto** de leitura e produção de aldravias intitulado **Aldravlhando**, ...



### Banca de QUALIFICAÇÃO: Marcos Felipe da Silva - sig cefet-mg

LETRAMENTO LITERÁRIO: o desenvolvimento de **projetos** de ensino por meio de ... de um **projeto** de leitura e produção de aldravias intitulado **Aldravlhando**, ...

<https://territoriopress.com.br> > noticia > projeto-ed... ▾ PDF

### Projeto educacional de Mariana e Santa Bárbara são ...

Projeto educacional de Mariana e Santa. Bárbara são finalistas no ITAÚ -UNICEF ... Produção do livro **Aldravlhando** com participação dos alunos do Município.

<https://www.ceale.fae.ufmg.br> > classificados-jornal-41 ▾

### Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - Jornal 41

15 de mai. de 2015 — Cada turma participa do projeto uma vez por semana, no contraturno ... A exposição na padaria foi uma das etapas do projeto **Aldravlhando**, ...

<https://cs-cz.facebook.com> > aldravlhando > posts ▾

### Aldravlhando - Příspěvky | Facebook

Úvodní fotka: Fotka uživatele Aldravlhando. ... Projeto - Aldravlhando - Finalista do Prêmio VivaLeitura 2014 -Uma das ações do projeto.

<http://www.uead.ufpb.br> > index.php

### Melhores projetos de estímulo à leitura vão receber R\$ 100 ...

Os quatro projetos vencedores da sétima edição do Prêmio Vivalitura serão ... de Colombo (PR); **Aldravlhando**, de Santa Bárbara (MG); O celular como ...

Você visitou esta página 2 vezes. Última visita: 28/12/21



projeto aldravilhando


[Todas](#)
[Imagens](#)
[Vídeos](#)
[Shopping](#)
[Notícias](#)
[Mais](#)
[Ferramentas](#)

Página 2 de aproximadamente 85 resultados (0,56 segundos)

<https://podercapital.com.br> > aldravia-forma-poetica-sin... ▾

### Aldravia – Forma poética sintética impulsiona publicação de ...

14 de jan. de 2016 — PROJETOS DE INCENTIVO À CRIAÇÃO POÉTICA ... **Aldravilhando**:

leitura em movimento – Rede Municipal de Educação de Santa Bárbara – MG.

Você visitou esta página 3 vezes. Última visita: 17/08/22

<https://abnnews.com.br> > tag > aldravilhando-leitura-em... ▾

### Tag: Aldravilhando: leitura em movimento - ABN News

Tag: **Aldravilhando**: leitura em movimento. Aldravia – Forma poética sintética impulsiona publicação de livros e projetos.

<https://doczz.com.br> > Educação > Alunos E Reuniões ▾

### Edição 271 – 10 a 16 de dezembro de 2015 - doczz

16 de dez. de 2015 — São projetos em 12 obras de restauro das igrejas e outras intervenções no ... Marphiza no Concurso Viva Leitura com o projeto **Aldravilhando**.

<http://w2.ifg.edu.br> > index.php > fevereiro-2015 > 16... ▾

### Goiânia, 05 de fevereiro de 2015

O projeto **Aldravilhando**, desenvolvido com estudantes do quinto ano do ensino ... Segundo a professora, o projeto trabalha o ato de ler com o de escrever, ...



projeto aldravilhando



<https://pt.slideshare.net> > Prof\_rodolfo > prmio-naciona... ▾

### Prêmio Nacional VivaLeitura 2014 - SlideShare

21 de dez. de 2019 — Nosso projeto, "O celular como ferramenta de leitura e de aprendizagem", foi finalista do Prêmio Nacional VivaLeitura 2014.

<https://www.amepi.org.br> > detalhe-da-materia > info ▾

### Prefeito e Vice - Santa Bárbara - Amepi

7 de mar. de 2016 — projeto que envolveu toda a comunidade santa-barbarensense. ... O livro '**Aldravilhando** -Leitura em movimento' é uma obra de poesias

<http://portalvertices.com.br> > leia-discurso-da-escritora-... ▾

### Leia discurso da escritora marianense Andreia Leal ...

24 de jul. de 2016 — Dedico este prêmio a todos os leitores e colaboradores do Projeto Poesia Viva: a ... criando o projeto "**Aldravilhando**", finalista do Prêmio ...

<http://www.linguagemviva.com.br> > ... ▾ PDF

### Passado mais que perfeito - Linguagem Viva

**Aldravilhando**, projeto da Escola Pública de Santa Bárbara. (MG), em parceria com o projeto. Poesia Viva - a poesia bate à sua porta, é finalista do Prêmio.

<http://aplbcostadodende.blogspot.com> > 2015/02 ▾

### Fevereiro 2015 - APLB COSTA DO DENDÊ

26 de fev. de 2015 — O projeto **Aldravilhando**, desenvolvido com estudantes do quinto ano do ensino fundamental, foi um dos finalistas da sétima edição do Prêmio ...