

**Usos da língua em sala de aula: poema e relatos de memória como práticas de letramentos literários no PIBID-língua portuguesa-UFAL-Campus do Sertão**

**Uses of language in the classroom: poem and memory stories as literary literacy practices at PIBID-portuguese-language-UFAL-Sertão Campus**

Marcio Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão

Herlanne Nayara do Nascimento Santana<sup>2</sup>

Universidade Federal de São João Del Rey

**Resumo**

A sala de aula de língua portuguesa é, com certeza, um espaço de aquisição de linguagens, por isso este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciado no PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do curso de Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Alagoas-Campus Sertão, entre 2016 a 2018. Os caminhos metodológicos seguiram o pensamento de Antunes (2002), quando a autora propõe os usos reais presente na língua. Dessa forma, propõe-se que o ensino de gêneros textuais siga os parâmetros sociais e culturais dos estudantes, assim eles teriam o contato com diversos gêneros, como o poema e os relatos de memória. O recorte da prática se mostra nos usos do poema e do relato de memória, porque, seguindo o pensamento de Kleiman (1995) e Cosson (2016), o letramento literário impõe uma relação entre conferir à leitura e à escrita como práticas reflexivas do uso da língua. Assim, fez-se, também, a partir de questionário e resultados da pesquisa, sondagem-diagnóstica no sentido de reconhecer o campo de leitura literários dos anos do 1º ano A e B, da Escola Watson Clementino de Gusmão Silva, em Delmiro Gouveia – AL, bem como produção de texto poéticos e relatos de memória.

**Palavras-chave:** Linguagens. Usos. Letramento. Poema. Relatos de memória

**Abstract**

The Portuguese language classroom is certainly a space for language acquisition, which is why this article aims to present an experience report from the PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, of the Letters-Portuguese Language course at the Universidade Federal de Alagoas - Sertão Campus, between 2016 and 2018. The methodological paths followed the thinking of Antunes (2002), when the author proposes the real uses of language. In this way, it was proposed that the teaching of textual genres

---

<sup>1</sup> Doutor em Literatura Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Professor do curso de Letras, da Ufal-Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas. Coordenador do Curso de Letras, Campus do Sertão. Coordenador do NELA-Núcleo de Estudos em Literatura Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7259-6398>

<sup>2</sup> Licenciada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus do Sertão. Mestranda pela Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São João Del-Rei, em Minas Gerais, desde 2022. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8666-3784>

should follow the social and cultural parameters of the students, so that they would have contact with various genres, such as the poem and memory stories. The focus of the practice is on the use of the poem and the memory stories because, following the thinking of Kleiman (1995) and Cosson (2016), literary literacy imposes a relationship between reading and writing as reflective practices of language use. Based on the questionnaire and the results of the research, a diagnostic survey was also carried out in order to recognise the literary reading field of the 1st year A and B students at the Escola Watson Clementino de Gusmão Silva in Delmiro Gouveia - AL, as well as the production of poetic texts and memory stories.

**Keywords:** Languages. Uses. Literacy. Poems. Memory stories

## Introdução

As discussões sobre letramento(s) vêm evoluindo cada vez mais com o passar do tempo. Desde as discussões sobre o tema na década de 80, esse termo vem sendo debatido tanto por estudiosos da área de Linguagens quanto da Educação, em virtude de ser preciso discutir sobre leitura e escrita e a imbricação delas com a sociedade. Dessa forma, o foco deste artigo é tratar o letramento literário a partir das práticas discursivas-enunciativas do texto em sala de aula, especificamente o poema e o relato de memória, evidenciando o cotidiano com uso da linguagem, sendo este um processo contínuo.

Os estudos sobre letramento(s) permitem que o professor de língua portuguesa se torne agente e mediador do conhecimento, saindo da educação bancária discutida por Paulo Freire (1992), em que apenas impõe o conhecimento ao estudante como se fossem corpos *vazios* depositórios de conteúdo. Esta pesquisa parte, assim, em busca de uma educação libertadora e humanizadora, que não traz uma consciência mecanizada, mas se propõe a criar possibilidades para que os alunos sejam críticos dos espaços vividos socialmente.

Em um estudo que visa a prática efetiva do letramento, acreditamos ser necessário abordar, antes de tudo, significado e importância. Segundo Kleiman (1995, p. 18), a prática do letramento é “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”. Dessa forma, a prática do letramento é muito mais do que apenas ensinar a ler e escrever, ou seja, é pensar também no contexto em que este aluno esteja inserido e a funcionalidade das ações de letramento.

Ao contrário desse processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos, em que o de alfabetização possibilita ao sujeito codificar e decodificar o sistema de escrita, nesse processo de aprendizado da leitura e da escrita, o letramento possibilita agregar ao de alfabetização o uso da leitura e da escrita no cotidiano, desenvolvendo o sujeito ao grau de “indivíduo letrado”, como nos ensina Soares (2012). Essa pesquisadora da linguagem, sobre alfabetização e letramento, diz que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2012, p. 40).

Podemos dizer que os dois processos devem atuar ao mesmo tempo, o indivíduo se alfabetiza no contexto de letramento, ou seja, se letra e ao mesmo tempo se alfabetiza, tornando o ato de ler e escrever uma prática social. Com isso, devemos trabalhar os dois processos, mas respeitando a especificidade de cada um, desenvolvendo atividades de uso da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que se vive, para que ele possa aprender a ler, escrever e compreender o texto que escreve, para quem escreve, o contexto inserido, além de identificar e lidar com diferentes gêneros.

O uso da palavra letramento se tornou corrente na década de 80, sendo utilizado a primeira vez em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, e depois em 1988 com Leda T'founi no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, lançando assim o termo letramento no mundo da educação. Então em 1995, Ângela Kleiman lança o livro *Os significados do letramento*, discorrendo sobre a importância dos estudos sobre letramento (Soares, 2012).

Ler e escrever são na sociedade hodierna um meio pelo qual o indivíduo insere sua participação em uma comunidade letrada. Igualmente, somos diariamente rodeados de fatores que evidenciam o porquê de termos que fazer parte dessa comunidade, já que saber ler é necessariamente o melhor meio pelo qual alcançamos prestígio social. Diante disso, Souza e Cosson (2012, p. 102 – *grifos nossos*) dizem que:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como *a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo*, tudo isso de maneira bem específica.

Sendo assim, o letramento designa uma relação entre o ato de ler e o ato de associar a compreensão da leitura em detrimento do uso pelo indivíduo em suas práticas sociais. Como dito por Soares (2012, p. 72, *grifo da autora*), “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades valores e práticas sociais”, o que implica essencialmente a necessidade de saber ler e escrever e, conseqüentemente, compreender.

Ainda nesse contexto, podemos observar que as práticas sociais da escrita são diversificadas. Dessa forma, é mais adequado falar de letramentos ou de multiletramentos, ou seja, “o termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. [...] os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem” (Silva, 2016, p. 12). Com efeito, podemos dizer que o indivíduo lida com esses vários letramentos exigidos pelas mudanças sociais, seja por meio da leitura, do que ouve ou assiste, ao produzir textos, considerando os propósitos envolvidos na produção, como os valores que estão inseridos, seus contextos socioculturais.

A partir disso, pensamos como as práticas de letramento está inserida na sociedade e se a escola está se aproximando ou se distanciando de letrar esses sujeitos, uma vez que um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais relacionadas a leitura e a escrita (letramentos).

## Trilhando os letramentos

Street (2014), na obra *Letramentos sociais*, apresenta dois modelos de letramento: o *autônomo*, o qual ele critica, e o *ideológico*, por ele assumido. No *modelo autônomo*, temos a ideia de que se aprende a língua em si e por si, e, por consequência, amplia as capacidades cognitivas com foco no aprendiz (relacionados as práticas de leitura e escrita como sistema). Já o *modelo ideológico*, pensamos as práticas de leitura e escrita dentro do paradigma além da funcionalidade, na ideia do estudante se inserir/pensar essas práticas situadas que estão em seu convívio.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. [...] professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade (Street, 2014, p. 155).

Dessa forma, é necessário considerar o letramento como uma prática social, permitindo pensar quais os significados de leitura e escrita os sujeitos possuem, possibilitando assim uma postura crítica, relacionada as experiências de vida, leitura e escrita de cada sujeito.

Nessa perspectiva, Street (2014) ainda aborda sobre os eventos e as práticas de letramento, sendo os eventos elementos mais observáveis de atividades utilizadas da leitura

e da escrita decorrente das práticas de letramento. Enquanto as práticas de letramento são as práticas sociais e concepções de uma comunidade acerca da leitura e da escrita, isto é, o que essa comunidade faz a partir do que sabe, e o que pensa sobre o que faz.

A partir dos estudos de letramento, vale ressaltar ainda a necessidade de citar alguns dos seus tipos, os quais relacionam-se aos gêneros discursivos que circulam na sociedade, sejam eles tecnológicos, da esfera cotidiana ou do ambiente acadêmico. O *letramento científico*, por exemplo, pertencente da esfera do ambiente acadêmico, está relacionado ao conhecimento e compreensão, além do uso, dos conhecimentos científicos. Temos também o *letramento queer* relacionado às práticas sociais de leitura e escrita referentes a problematização das identidades de sujeitos *queer*, pois “assume uma postura questionadora e reflexiva com relação às regras e aos binarismos que impõem hierarquizações e valorações como decorrência de uma suposta essência natural” (Rocha, 2012, p.4).

O *letramento matemático* refere-se à possibilidade de identificar e compreender a matemática, além de se envolver com ela, atendendo as necessidades do sujeito no cumprimento do papel de cidadão consciente, sendo “[...] compreendido como o desenvolvimento de um conjunto multidimensional de condições, indo das primeiras manifestações gráficas a quaisquer aspectos ligados às atividades letradas da Matemática” (Machado, 2003, p. 2).

O *letramento literário* compreende práticas literárias como função social, buscando formar leitores críticos que não adquiram somente a habilidade de ler gêneros literários, mas aprendam a compreender e ressignificar os textos, porque, como nos ensina Cosson (2016, p. 17), “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”.

E, com isso, entramos na questão dos letramentos múltiplos que apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, e diferentemente, os multiletramentos que envolve ou não o uso das tecnologias da comunicação, o qual:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, os multiletramentos são interativos e colaborativos, transgridem as relações de poder e são híbridos, porque dialogam com as diversas linguagens, mídias, culturas, dentre outros aspectos.

## Na sala de aula com textos: prática de letramento literário

Pensadores da área da linguagem, como Geraldi (2006), Kleiman (1995), Marcuschi (2002), Antunes (2002, 2003), discutem a importância para que se eleja o texto e os gêneros textuais como objeto de ensino e análise, tendo-os como meio para se alcançar determinadas competências e não como um fim, possibilitando, assim, propor estratégias variadas de leitura/produção, indo além do texto, já que, segundo Marcuschi (2002, p. 24) é “ [...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Nos PCNs (1998), o texto é mais do que um aglomerado de frases, mas “[...] uma unidade significativa global” (Brasil, 1998, p. 21), sendo ele uma materialidade voltada para a comunicação (oral ou escrita), em situações sociais diversas. A partir disso é sugerido o trabalho com objetos de ensino de Língua Portuguesa, partindo de atividades que estejam voltadas para o uso da língua, permitindo refletir sobre ela, mesmo não possuindo uma abordagem aprofundada sobre os gêneros textuais, os PCNs reconhecem a necessidade no trabalho com os gêneros.

Com a BNCC (2018), mais novo documento sugerido para auxiliar no ensino, é reforçada a ideia de um trabalho partindo da perspectiva enunciativo-discursiva<sup>3</sup>, em que determinadas atividades sociais estão ligadas a língua(gem), e, conseqüentemente, ao texto. Além disso reforça a importância do trabalho com os gêneros textuais, sendo necessário que se crie oportunidades para o estudante ter contato com os mais diversos gêneros, a sua estrutura e a funcionalidade, fixando, então, a perspectiva de letramento, possibilitando a eles não só conhecer determinados gêneros, mas uma construção a partir deles. Diante disso,

[...] todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação, elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva (Barroso, 2011, p. 139).

Os gêneros textuais, sejam eles em independentes esferas, como jurídica, religiosa, acadêmica, e até mesmo os que circulam nas redes sociais, possibilitam, em sala de aula, o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos sujeitos.

---

<sup>3</sup>Teoria desenvolvida por Bakhtin que considera a linguagem como atividade por meio de um processo dialógico. Como precursor no Brasil, temos Moita Lopes (2013) que trabalha acerca da língua(gem) através do caráter indisciplinar e que assume a capacidade de criar inteligibilidade com aporte de outros campos de conhecimento na perspectiva do dialogismo.



Antunes (2002) propõe que o ensino de gêneros textuais siga os parâmetros sociais e culturais dos estudantes, assim ao final do ano letivo eles teriam o contato com diversos gêneros. Para ela, é necessário que o ensino de língua esteja relacionado a interação humana e participação social e com isso acaba desenvolvendo em seu artigo uma proposta de ensino da língua, que, por sua vez, os gêneros textuais sejam referência para a seleção e ordenação dos itens da grade programática, pois

[...] a atividade pedagógica teria passado a ter como objeto *os usos reais que se fazem presentemente da língua*, numa atitude atenta de exploração, de pesquisa e de prática; ou seja, a língua seria surpreendida em sua realização concreta e social, evidentemente, tendo-se em conta os interesses e as potencialidades de cada grupo. Em cada etapa, qualquer regularidade textual ou qualquer regra de gramática seriam vistas em atenção as normas que seriam próprias de cada gênero (Antunes, 2002, p. 73 - *Grifos da autora*).

Dessa forma, diante dessa prática dos usos da língua, os alunos desenvolvem uma competência além do saber metalinguístico, já que envolve a ação comunicativa, operacional, interativa e pertinente para o desenvolvimento de uma sociedade letrada, a partir dessa perspectiva enunciativo-discursiva.

Na sala de aula de língua portuguesa, a leitura é compreendida por muitos alunos como obrigação, além do texto literário ser objeto para se trabalhar a gramática normativa, desconsiderando a estética a qual possui. Cosson (2014, p. 21) apresenta a forma como o texto literário é trabalhado nos dois níveis de ensino: fundamental e médio. No primeiro nível, a literatura possui sentido extenso abarcando qualquer texto considerado literário, já no segundo nível há uma limitação na história da literatura brasileira, apresentada de forma cronológica e com os textos fragmentados. Podemos ver que em ambos os níveis “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2016, p. 23). Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2003, p. 515, *grifo da autora*) diz:

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos torna-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos.

Com efeito, a partir do pensamento acima, afirmamos que a literatura em sala de aula é desvalorizada quando o seu papel humanizador, pois é um processo e, assim como coloca Candido (1995, p. 180), acaba “[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, [...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, ou seja, a prática escolar interfere na falta de criticidade e reflexão na formação dos alunos, pois ao colocá-la em segundo plano sem a troca de

experiências na interação dos estudantes essas qualidades não são desenvolvidas, já que essas formas “[...] impossibilitam os educandos a experienciar por meio de discussões e análises literárias em sala, a estética da palavra, estimulando a sensibilidade estética” (Moraes, 2014, p. 5).

Diante disso, para que a literatura seja trabalhada de forma a desenvolver reflexões, faz-se necessárias práticas que envolvam o letramento literário, como proporcionando atividades de produções literárias realizadas pelos próprios alunos, de forma a utilizarem sua bagagem cultural e experiência para tal.

O leitor, ao ler o texto literário, cria novos sentidos de acordo a experiência a ser realizada, reconstruindo o texto a partir de suas leituras e experiências, pois “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim sermos nós mesmos” (Cosson, 2016, p. 17).

A literatura tem um conceito multifacetado, pois ela ganha novas dimensões ao transitar por diversas épocas e culturas e tem sido objeto de estudo de todas as sociedades letradas, por ter um caráter humanizador e reflexivo acerca do desenvolvimento e formação da humanidade. Além disso, como afirma Cosson (2016), se faz importante que se compreenda que a literatura está entre nós desde os tempos mais remotos da civilização, pois egípcios, gregos e romanos já se utilizavam dela tanto para a formação intelectual quanto humana. Assim, fazendo-se conhecedor da história da literatura ao longo do tempo, compreende-se que

[...] de fato, a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas (Cosson, 2016, p. 55).

Podemos ver que a ideia de formar e transformar por meio da literatura é bastante antiga e nesse princípio a escola deve ser um lugar de formadores de opinião, garantindo o crescimento intelectual e social dos estudantes. Por esse motivo o ensino deve ser repensado em seu viés ideológico e histórico, para não vigorar uma abordagem tradicional da Literatura e da leitura literária.

Seguindo essa trilha, argumentamos que existem estratégias didático-metodológicas as quais podem possibilitar o desenvolvimento de uma competência leitora nos estudantes, tanto o gosto pela literatura, como também um potencial crítico, mesmo diante das dificuldades, como alguns estudantes de escolas pública não possuem condições materiais de adquirir livros variados.

Nessa perspectiva, Rouxel (2013) sinaliza inicialmente sobre a necessidade de uma reflexão acerca da concepção de literatura relacionada as orientações didáticas e suas transformações, no que se refere aos estudos literários. A autora ainda discute sobre aspectos metodológicos que melhorem o ensino/aprendizagem da literatura, como o modo



de instituição do aluno sujeito leitor, a constituição do corpus que promova essa instituição e a reflexão sobre o professor como sujeito leitor.

As práticas que serão apresentadas são intervenções realizadas pelo PIBID-Letras da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Sertão*, nos anos de 2016-2018, nesse sentido vale ressaltar a importância desse Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, na sua 7ª versão com o lançamento do Edital 2018. Alguns dos objetivos do PIBID são:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (Brasil/Mec/Capes, 2018, p. 1).

O programa foi criado para estudantes que cursam licenciatura tivesse a oportunidade de vivenciar o exercício da profissão nas escolas da rede pública de ensino. Ele é bem-visto pela comunidade acadêmica e profissionais da área e para muitos discentes uma grande oportunidade de conhecer e adentrar ainda mais cedo no âmbito escolar, antes mesmo das disciplinas de Estágio Supervisionado. Além de possibilitar a relação entre estudante da educação básica e estudante graduando, que será futuro professor, e, também, com o docente da educação básica e do ensino superior. Fora que, o discente que faz parte do subprojeto da iniciação à docência recebe uma bolsa de ajuda de custos. Segundo o Decreto N° 7.219/2010:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Decreto N° 7.219, 2010).

Portanto, pensamos que fazer parte do PIBID traz grande contribuição à vida acadêmica, profissional e pessoal do estudante, uma vez que o programa permite novos aprendizados, constroi parcerias e possibilita a participação em projetos que façam parte no desenvolvimento do uso da língua, como leitura e escrita, do ensino de qualidade e de uma escola inclusiva e participativa.

Nessa perspectiva, o PIBID auxilia na formação dos futuros docentes de Língua Portuguesa possibilitando, assim, diálogo e interação entre os graduandos, coordenadores e supervisores, promovendo uma formação recíproca e contínua, uma vez que a escola e a universidade aprendem e ensinam, permitindo a mediação entre a prática e a teoria. Além de visar a reflexão, o professor como agente de letramento leva em conta a realidade em que atua e a realidade do estudante adequando suas práticas e saberes, conforme o contexto em que ele está inserido.

## Poesia em sala de aula

Antes de começarmos a trabalhar a poesia, podemos dizer que um texto poético, geralmente em verso, ou não, faz parte do gênero literário denominado "lírico". Em sala de aula, a proposta é pensarmos qual seria a sua importância e qual a função social exercida por esse gênero. Diante disso, a experiência com a poesia aconteceu no PIBID, nas salas do 1º ano A e B, da Escola Watson Clementino de Gusmão Silva, em Delmiro Gouveia – AL.

Na perspectiva de que “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza [...] é um método de libertação interior”, como nos ensina Paz (1982, p. 15), o projeto PIBID – Letras buscou trabalhar utilizando a poesia como forma de transformação, caminhando para o letramento literário proposto por Cosson (2016). Diante disso, inicialmente para introduzir a linguagem literária, foram apresentados pela coordenação três propostas de poemas para que cada grupo trabalhasse em suas turmas, sendo eles: *A Procura da Poesia*, de Carlos Drummond de Andrade; *Autobiografia*, de Fernando Pessoa; e *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manoel Bandeira. Após reflexões acerca dos poemas, foi pedido aos estudantes que, separados em grupos, pensassem o que fariam com os poemas apresentados, nos permitindo observar a transgressão do texto literário e visualizando que ele não finda em si mesmo, mas vá além, no caso deles, fazendo dramatizações do poema de Manoel Bandeira, por exemplo.

Em um próximo encontro, para conseguirmos entender o contato que eles tinham com a leitura foi aplicado questionário para as turmas do 1º A e B, com um total de 63 alunos, com perguntas como: Você costuma ler?; Se lê, lê o quê?; Você gosta de ler? Por quê?; Que meios você usa, com mais frequência, para ter acesso à leitura?; Em que ambiente(s) você costuma ler?, as quais os dados serão apresentados a seguir.

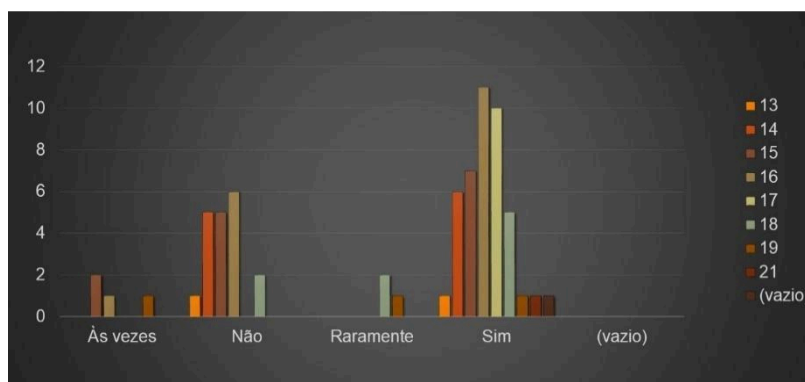
Gráfico 1 - Você costuma ler?



Fonte: Autora (2016)

Aqui visualizamos que a maioria dos estudantes leem às vezes ou raramente, como mostrado no gráfico, permitindo visualizar que o hábito de leitura entre esses jovens é baixo, e do total de estudantes que responderam ao questionário apenas 11%, isto é, 8 estudantes possuem o hábito de ler sempre.

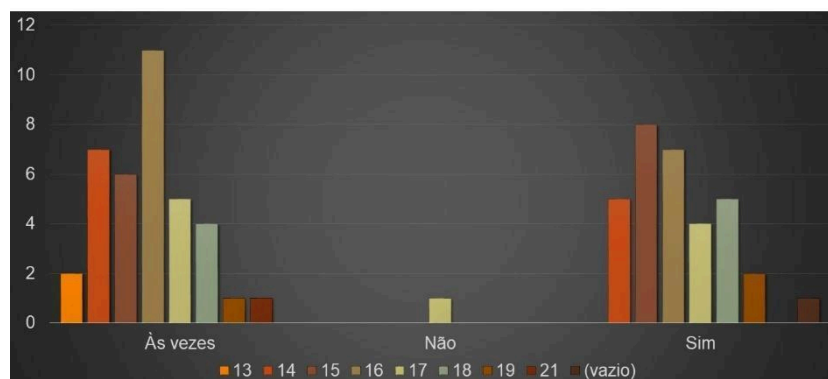
Gráfico 2 - Você gosta de ler?



Fonte: Autora (2016)

Percebemos agora que mesmo poucos tendo o costume da leitura, a maioria gosta de ler, entendendo que a falta de incentivo e o acesso aos livros seriam um dos motivos para o resultado mostrado no Gráfico 1, uma realidade exposta na fala da aluna Z no tópico anterior: “muitas pessoas têm o prazer de ler, mas não têm um livro”.

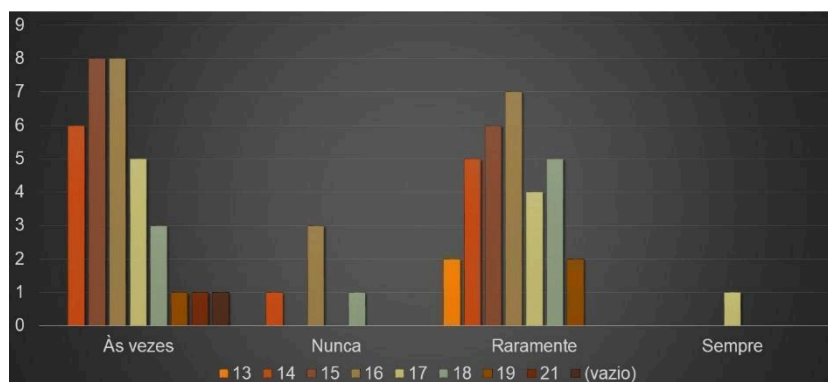
Gráfico 3 - Você entende o que lê?



Fonte: Autora (2016)

Evidenciando um problema recorrente nas salas de aula, mais estudantes dizem que às vezes compreendem o que está sendo lido. Isso evidencia bem a questão do letramento explanado por Soares (2012), quando diz que o letramento é mais que saber ler e escrever, mas também interpretar, compreender a funcionalidade de determinado gênero.

Gráfico 4 - Você costuma ler texto literário?



Fonte: Autora (2016)

Ao serem questionados se costumavam ler texto literário (Gráfico 4), a maioria dos estudantes optaram por às vezes ou raramente, numa base de 63 estudantes nas turmas do 1º ano A e B, apenas 1% respondeu que costumava ler texto literário sempre, nos permitindo questionar se os demais, por não terem o hábito da leitura, sabiam que estavam tendo ou não o contato com o texto literário.

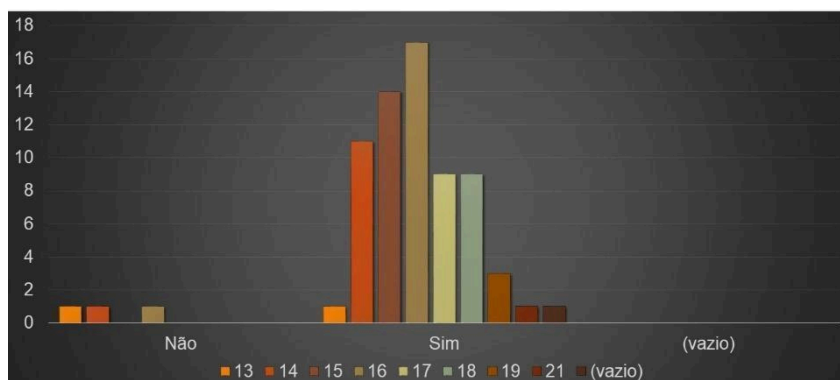
Gráfico 5 - O que mais dificulta o hábito da leitura?



Fonte: Autora (2016)

Ao serem questionados sobre o que dificultava o hábito de leitura, os estudantes responderam sobre lentidão na leitura, tempo e outro: como a questão de ajudar em casa, ou compreensão do texto. Vale ressaltar que mesmo diante das dificuldades apresentadas, eles estariam cientes de que ler é importante, como no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Você acha que ler é importante?



Fonte: Autora (2016)

Assim, ainda pensando nas práticas que levam ao uso da língua, foram escolhidos poemas de dois escritores alagoanos para uma dinâmica, sendo *Poema 14*, de Arriete Vilela, e o soneto *A Mudança*, de Lêdo Ivo. Sendo assim, a ideia seria mostrar as várias faces que as palavras possuem e refletir sobre a produção da linguagem poética, além de que trabalhando a literatura alagoana, possibilitaria que os estudantes tivessem contato com as manifestações literárias em Alagoas, e percebessem o valor cultural e histórico delas,

permitindo que aquelas poesias/literatura atingissem os estudantes e assim outros espaços na sociedade.

*Poema 14 - Arriete Vilela*

Sobre a flor em pétalas  
ou sobre o mar em ondas,  
a Palavra  
denuncia os destinos frágeis  
e mutáveis das palavras sedosas  
engalanadas  
sensualistas  
efemeramente eufóricas.

Elas não tecem o avesso do poema.

O avesso do poema é feito de aquietamentos,  
quando flor e mar espreitam  
a Palavra  
na sua mais bela e perigosa  
lucidez.

(VILELA, 2009)

*A mudança – Lêdo Ivo*

Mudo todos os dias.  
Mudo todas as horas.  
E o tempo, sem demora,  
Muda mais do que fia.

Mudo mas permaneço  
Bem longe das mudanças.  
Como uma flor, floresço.  
Sou pétala e esperança.

Mudo e sou sempre o mesmo,  
Igual a tiro a esmo.  
Como um rio que corre.

Sem sair de onde estou  
De tanto mudar eu sou  
O que vive e o que morre.

(IVO, 2004, p. 1027)



Dando sequência, os alunos foram divididos em quatro grupos, 2 grupos com o soneto *A mudança*, 2 grupos com o *Poema 14*, sendo pedido que eles montassem os poemas (os quais estavam com os versos cortados e desordenados). Após isso, foram lançadas perguntas sobre o que levou a estruturá-los daquela forma, e apresentada a forma inicial deles, questionando se no final os poemas conseguiram dizer as mesmas coisas, refletindo que não, e que a estrutura ou como o poema está organizado é uma consequência para o entendimento do poema, ou do que o autor quis dizer.

Após todo um trabalho com poemas em sala de aula, forma e reflexões sobre o poema, foi pedido que eles agora fossem os escritores e refletissem sobre o local em que eles estavam inseridos, no caso, o sertão, como foi abordado com poemas anteriores. Dito isso, abaixo serão apresentados os poemas trabalhados e alguns dos poemas produzidos por eles.

*O meu sertão é belo*

O sertão é belo, simples e singelo  
Mesmo com o sol queimando a pele  
O sertão encanta quem mora aqui  
E apaixona quem mora longe.  
A sua beleza é estonteante  
Um lugar de tristeza e alegrias  
Quando chove traz cores e esperança  
Todos agem feito crianças ao ver a água cair  
O sertão é assim  
Lindo e perfeito  
Cheio de belezas para agradecer

*Estudante X, do 1A*

*Minha paixão no sertão*

No fim do dia  
lá na estrada  
observei um  
lindo vaqueiro  
que passava  
Que naquela hora  
seus olhos brilhavam  
Quando passava pela estrada  
do trabalho para sua casa  
Onde cantava quando voltava  
Sua voz tão bela  
Que encantava qualquer coração.  
No dia seguinte  
Meu lenço cai no chão

E ele com seu lindo sorriso  
Se abaixa e pega na minha mão.  
Então vi que lá  
estava minha paixão  
Ali naquele lindo sertão.

*Estudante Y, do 1º B*

### *O São João no Sertão*

As grandes festas juninas  
Comemoradas no sertão  
Tem milho de montão  
Famílias comemorando o São João  
As fogueiras, as bombas e as bandeiras  
Vem influenciando e trazendo alegria para a população  
O São Francisco abençoa  
As belezas do nosso sertão  
O sol quente no verão vem  
Aquecendo os corações  
As chuvas pra completar  
Vem nos presenteando  
E trazendo cor pras plantações.

*Estudante Z, do 1º B*

Dessa forma, é possível visualizar que os discentes de certa forma caminharam na perspectiva do letramento, uma vez que além de refletirem sobre o gênero literário poema, entenderem sua funcionalidade, produziram também nesse gênero, nos permitindo visualizar o lugar de fala deles nos poemas, no caso, o sertão. Além disso, é importante ressaltar o papel do PIBID nessas atividades, o qual permite novos aprendizados, e possibilita o desenvolvimento de um ensino reflexivo e de qualidade, permitindo conhecer e vivenciar a dinamicidade da sala de aula.

## **1. Relatos de memória**

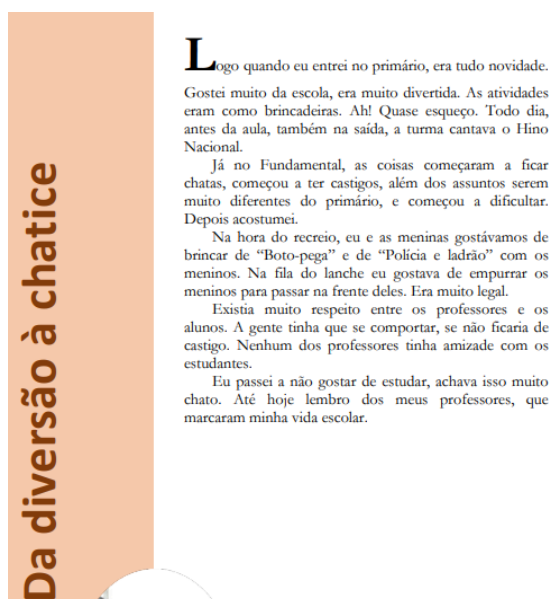
A atividade foi dividida em algumas etapas semanais e realizada nos 9ºA e B, no desenvolvimento da oficina do gênero "Memórias literárias", gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais, tendo a liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados, isto é, a utilização do real e do imaginário, tendo a realidade como uma base. Na primeira semana, após uma reunião da supervisora com os pibidianos, foi organizado um roteiro para orientar um diálogo acerca das lembranças individuais dos alunos, lembranças relacionadas ao tempo de escola, para ser apresentado aos alunos.

Diante disso, o questionário era intitulado *As lembranças do meu tempo de escola*, e as perguntas eram relacionadas ao que seria memória, os acontecimentos que marcaram a infância deles (dentro e fora da escola), a primeira experiência escolar, situações que motivaram o gosto pela escola, se existiam registros desses momentos, dentre outros.

A segunda semana da atividade foi dedicada à discussão sobre o questionário anterior, com a exposição das pesquisas sobre o conceito de memórias literárias. Em que ia sendo colocado no quadro e dialogando com as ideias "lembranças pessoais", "acontecimentos reais e/ou imaginários", "linguagem literária", "emoção", em seguida foram distribuídas cópias do texto *Memórias da escola*, de Rafael Ferreira Penedo (2011), o qual foi lido e discutido, chamando a atenção para aspectos apresentados nas pesquisas sobre o que as memórias falavam e diziam sobre as pessoas envolvidas, se o texto parecia mais inventado ou mais fiel aos acontecimentos, o porquê das memórias serem consideradas literárias, dentre outras.

Seguindo para um trabalho com os aspectos linguísticos na terceira semana, com o texto *Da lâmparina à energia elétrica*, de Tarine Silva Ribeiro, analisando as marcas de passado e de primeira pessoa, que caracterizam o gênero memórias literárias. Nisso, pensando naquele tempo, discutia-se inicialmente o que era memória, e passando para a identificação no texto de verbos que indicassem o passado, em que base de conhecimento tinha a memória literária e qual a diferença entre as formas verbais.

Dessa forma, após todo esse processo, os estudantes elaboraram uma entrevista para fazer com alguém com mais de 50 anos, e assim produzir a memória literária da pessoa entrevistada. O processo de escrita, leitura, apontamentos para correção, reescrita, durou duas semanas, finalizando com a produção final, a qual foi publicada em um Ebook organizado por Santos Filho, Silva, Santana, Teodoro e Santos (2018), intitulado *Conversas e escritas: relatos de memória na/sobre a escola*, podendo observar nos textos que eles foram além do real dos entrevistados, utilizando também da linguagem literária, da intertextualidade com filmes, em 24 relatos, em que três serão apresentados abaixo.

*Figura 5 - Relato de memória do estudante X<sup>3</sup>*

Fonte: EBOOK - Conversas e escritas: relatos de memória na/sobre a escola

A partir desse relato, vemos a utilização de verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem ao passado, e substantivos cujo uso era comum na época em que ocorreram os fatos (no caso do texto anterior, as brincadeiras). Vemos o emprego da primeira pessoa “Logo quando eu entrei...”, além da comparação entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças ocorridas “até hoje lembro dos meus professores” evidenciando que o tempo passou.

*Figura 6 - Relato de memória do estudante Y<sup>3</sup>*

## Ai! Que mico!

**E**u era uma menina muito baixa, tinha cabelos castanhos, olhos pretos e era um pouco magra. Eu me sentia diferente naquela escola, mas com um tempo me acostumei. Fiz amigas, gostava especialmente de três: Gabriela, Renata e Júlia, que era a mais pequena.

Numa bela terça-feira, um dia muito lindo, quando por ventura uma nuvem se formou no céu, que estava radiante, tornando o lindo dia numa profunda escuridão. Eu e minhas amigas continuamos conversando, e, depois, seguimos o caminho da escola. Antes de chegarmos à escola, a chuva nos pegou, parecíamos cachorros molhados. Quando entramos, subimos a rampa e não vimos uma poça e bum! Caímos. A poça que só havia lama nos cobriu toda. Tivemos que voltar para casa e tomar um banho duplo. Neste dia no pátio havia tanta gente que nós não sabíamos o que fazer, as salas tinham sido invadidas de água.

Uma semana se passou. Pensamos que todos tinham esquecido do acontecimento, mas na verdade eles lembravam muito bem. Passamos uma vergonha daquelas. Tentamos “levar” o resto do dia, mas passaram semanas e nada daquela zoação parar. Chegamos à conclusão que eles não parariam, então tomamos uma atitude. Juntamo-nos e fomos direto para a direção da escola explicar o problema. Conversamos com a diretora e ela falou com os engraçadinhos que deixaram eu e minhas amigas em paz.

Fonte: EBOOK - Conversas e escritas: relatos de memória na/sobre a escola

*Figura 7 - Relato de memória do estudante Z<sup>3</sup>*



Fonte: EBOOK - Conversas e escritas: relatos de memória na/sobre a escola

Dessa forma, a partir dessa atividade realizada no PIBID, é possível visualizar nos textos dos estudantes no gênero memórias literárias, a utilização da escritura como ato criativo, enunciativo e interpretativo da realidade. Ao pensar o trabalho com o gênero, ao falar e escrever sobre a memória de acontecimentos de pessoas conhecidas, buscamos tornar possível um movimento reflexivo, além de permitir uma participação dos estudantes em seus próprios textos ficcionais.

### Considerações finais

Durante as atividades realizadas no projeto foi possível suscitar reflexões relevantes em dois gêneros, sendo poesia e relatos de memória, partindo do que Cosson (2016) discute, em que nas experiências foi possível ampliar o nível de conhecimento dos estudantes e aproximá-los de outras linguagens e discursos culturais e históricos por meio das reflexões realizadas nos textos literários.

Nisso, os gêneros apresentados mostram, justamente, que é possível abordar uma literatura de forma humanizada como Candido (1995) nos propôs, pensando em uma formação inteira do ser e não pela metade operada por um dispositivo cientificista que indica função, meio, competência e habilidades.

Quando trabalhamos com poemas, principalmente poemas de escritores alagoanos como Arriete Vilela e Lêdo Ivo, percebemos o valor cultural e histórico das produções literárias alagoanas, elevando essa literatura para que assim ela possa atingir outros espaços



na sociedade, e permitindo que esses estudantes tenham o contato com essas manifestações literárias. Além do contato com a poesia e com o poema, em que os estudantes refletiram sobre o gênero literário, eles podem entender a funcionalidade e o valor estético do poema, trilhando o caminho do letramento literário proposto por Cosson, do ser leitor de literatura na escola, que se posiciona, identifica, questiona, elabora e expande sentidos, permeando na experiência de que eles escrevessem e lessem o mundo em que vivem.

No gênero *Relatos de memória*, os estudantes continuam no processo de leitura e escrita, entendendo o funcionamento do gênero abordado, tendo a literatura como prática discursiva, participando da construção do texto, e da produção de sentidos.

Diante disso, para caminhar na perspectiva do letramento literário, é preciso, assim, refletir sobretudo sobre os desafios e as possibilidades que a leitura literária nos apresenta. E destacar as contribuições que esses estudos podem trazer para que a escola, que por meio dos professores, possa cumprir a sua função social como agentes de letramentos.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, N.14. V. 2, p. 135-156. UEL/Londrina, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Portaria Nº 72**, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL/MEC/CAPES. **Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo & SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em 22 de março de 2019.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In.: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v. 20), 2010. p. 55 – 68.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José, et. al. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

IVO, Lêdo. A mudança. In.: **Poesia completa (1940-2004)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004, p. 1027.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

MACHADO. A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORAES, Jonilson Pinheiro. **O letramento literário: O incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma sequência básica**. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014\\_1434479140.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf)> Acesso em 22 de março de 2019.

ROCHA, Luciana Lins. **Letramentos queer na escolar pública**: performativizando uma pesquisa-ação. In: Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. UNICAMP. p. 1-14, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de Literatura na Escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide de Luzia Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs.- São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos, et. al. **Conversas e Escritas**: Relatos de memória na/sobre a escola. [Ebook] Delmiro Gouveia - AL, 2018

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da Teoria Literária à prática escolar. Disponível em: <[http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)> Acesso em 22 de março de 2019.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, [S.l.], n. 52, p. 11, jun. 2016. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VILELA, Arriete. Poema 14. **Obra poética reunida**. Maceió: Poligraf, 2009

Recebido em 22 de maio de 2024  
Aceito em 2 de dezembro de 2024.