



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



MARIA DAS GRAÇAS DE JESUS SILVA OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDADE
TIPOGRÁFICA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2015

MARIA DAS GRAÇAS DE JESUS SILVA OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDADE
TIPOGRÁFICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Oliveira, Maria das Graças de Jesus Silva

A leitura literária na perspectiva de heterogeneidade tipográfica / Maria das Graças de Jesus Silva
Oliveira. – Santo Antônio de Jesus, 2015.
119f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Literatura. 2. Leitura – nova forma de leitura. 3. Iconicidade – gráfico – visual. I. Guerreiro, Paulo de Assis de Almeida. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 372.4

MARIA DAS GRAÇAS DE JESUS SILVA OLIVEIRA

**A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDADE
TIPOGRÁFICA**

Dissertação submetida à aprovação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V, na área de concentração de Linguagens e Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

Santo Antônio de Jesus – BA, 20 de Agosto de 2015.

Aprovada em: 20/08/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro – UNEB

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos – UNEB

Prof. Dr. Amarino Oliveira de Queiroz – UFRN

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2015

Dedico este trabalho a minha mãe (saudades eternas), amor incondicional, meu eterno referencial, minha pequena, pequena (só no tamanho), mas grande mulher em humildade, gentileza e sabedoria. Que acompanhou toda minha trajetória nesse curso (meus medos, alegrias, anseios, receios), que me deu colo quando precisei, que me encorajou a não desistir. Mas, que infelizmente, hoje, no final desse percurso, não está aqui entre nós, para que eu possa abraçá-la. Eterna gratidão. Minha querida. Rosa.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus que ouviu minhas súplicas, concedendo-me forças além do normal para prosseguir;

A minha família: meus irmãos, minha cunhada, meus cunhados, minhas sobrinhas, meus sobrinhos, meu marido, meus filhos, minha enteada, minha sogra, pelo apoio recebido;

Aos alunos que participaram voluntariamente;

Ao meu orientador;

A minha diretora escolar, vice-diretora, secretária escolar e coordenadora pedagógica;

À diretora da Uneb campus V, a todos os professores do Profletras campus V, bem como o coordenador, secretária e auxiliar de secretaria;

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação e defesa, pelas contribuições dadas e tempo dispensado;

Aos colegas de curso, em especial, aqueles que se tornaram meus amigos;

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a existência deste trabalho e incentivaram-me a continuar quando pensei que não conseguiria.

A letra, o texto, a imagem, o livro trazem consigo um acúmulo de sinais, uma fartura visual e imagética, um escândalo da luz de conhecer e saborear o consabido e o ignorado. (ARAUJO, 2006)

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se a partir de um contato estabelecido com a estrutura de determinados textos literários experimentais, principalmente aqueles que se expressam através de sugestivas alterações gráfico-visuais, além do que pode ser observado no ensino de leitura do texto literário em algumas escolas públicas. A seguinte questão apresenta-se como dado norteador do estudo: ao se empregar, sobre textos literários que precisam ser conhecidos em sala de aula, determinadas alterações tipográficas que se assemelham a textos experimentais, tal procedimento poderia despertar maior interesse dos alunos pela leitura literária? Por conseguinte, a proposta de leitura que foi desenvolvida a partir dessa questão está estruturada em cinco etapas. A motivação é a primeira delas. Na segunda etapa, poemas na formatação original são apresentados impressos aos sujeitos/participantes. Na terceira etapa, novamente poemas são apresentados, mas com modificações tipográficas. Na quarta etapa, os participantes são convidados a fazer a leitura, a analisar e a interferir graficamente num poema, mas utilizando para tanto a tela do computador. Por fim, na quinta etapa, os sujeitos/participantes explicitam as leituras e as interferências gráficas feitas sobre os poemas escolhidos. Com o estudo, visa-se contribuir para o incentivo à leitura, em especial de textos literários. A concepção de leitura que o permeia é a perspectiva interativa. Para respaldar a visão de leitura do texto literário e do trabalho com o experimento gráfico-visual, procuramos dialogar com autores que defendem a prática da leitura literária no âmbito escolar, além daqueles que acreditam na possibilidade do trabalho com o experimento gráfico-visual. Os sujeitos que participaram voluntariamente do estudo foram alunos do 9º ano de uma escola pública municipal na cidade de Valença, Bahia. Os dados, colhidos junto aos sujeitos por meio do instrumento questionário, foram submetidos ao tratamento estatístico. O resultado, obtido em consonância com as observações auspiciosas feitas, aponta que atividades de leitura preparadas com propósitos e textos motivadores despertam o interesse dos alunos muito mais do que conseguem as didáticas comumente utilizadas. Percebe-se assim que, numa atividade de leitura, quando se valoriza o conhecimento que o aluno já traz e usam-se estratégias que estimulam a sua participação, as possibilidades desse aluno envolver-se e estabelecer uma relação criativa com a leitura realizada aumentam.

Palavras-chave: Iconicidade. Gráfico-visual. Leitura. Literatura

RESUMEN

En el desarrollo de este estudio partimos de un contacto establecido con la estructura de algunos textos literarios experimentales, principalmente de aquellos que se expresan a través de sugestivas alteraciones gráfico-visuales, más allá de lo que puede ser observado en la enseñanza de la lectura del texto literario en algunos colegios públicos. La problemática que nordea este estudio es la siguiente: ¿Al emplearse sobre textos literarios de necesario conocimiento en las salas de clases, determinadas alteraciones tipográficas que se asemejan a textos experimentales, tal procedimiento podría despertar un mayor interés en los alumnos por la lectura literaria? Por consiguiente, la propuesta de lectura que fue desarrollada a partir de esta pregunta está estructurada en cinco etapas. La primera etapa es la motivación. En la segunda etapa, serán presentados a los sujetos/participantes poemas imprimidos en su formato original. En la tercera etapa, presentaremos nuevamente poemas pero con modificaciones tipográficas. En la cuarta etapa, los participantes leerán y analizarán las lecturas, pudiendo interferir gráficamente en un poema, utilizando para este fin la pantalla del computador. Finalmente, en la quinta etapa, los sujetos/participantes explicarán las lecturas y las interferencias gráficas hechas sobre los poemas escogidos. Este estudio busca contribuir a incentivar la lectura, especialmente de textos literarios. La concepción de lectura que lo permea es la perspectiva interactiva. Para respaldar la visión de lectura del texto literario y del trabajo con el experimento gráfico-visual, buscamos dialogar con autores que defienden la práctica de la lectura literaria en el ámbito escolar. Los participantes voluntarios de este estudio fueron alumnos del 9° año de primaria, de un colegio público del municipio de la ciudad de Valença, Bahia. Se obtuvieron de los participantes, los cuestionarios para la elaboración de los datos que conforman el cuadro estadístico. El resultado obtenido en concordancia con las auspiciosas observaciones realizadas, apunta que las actividades de lectura preparadas con propósitos y textos motivadores despiertan el interés de los alumnos mucho más de lo que consiguen las didácticas comúnmente utilizadas. Así, se puede percibir que en una actividad de lectura, cuando se valoriza el conocimiento que el alumno trae consigo y se usan las estrategias para estimular su participación, las posibilidades para que el alumno establezca una relación creativa con la lectura realizada aumentan.

Palabras-Clave: Iconicidad. Gráfico-Visual. Lectura. Literatura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Poema <i>Ovo novo</i>	40
Figura 2 – Poema <i>Rever</i>	41
Figura 3 – Poema <i>Viva vaia</i>	41
Figura 4 – Poema <i>Organismo</i>	42
Figura 5 – Esquema – Signo	45
Figura 6 – Esquema do signo pensado por Saussure	46
Figura 7 – Esquema: A tricotomia de Pierce	47
Figura 8 – A tricotomia de Pierce	48
Figura 9 – Questionário 1 (pré-atividade)	91
Figura 10 – Questionário 2 (pós-atividade)	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise individual do questionário 1 (pré-atividade)	92
Tabela 2 – Análise individual do questionário 2 (pós-atividade)	95
Tabela 3 – Comparação entre os questionários (pré-atividade e pós-atividade)	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO ATUAL DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	18
2.1	O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS	22
2.2	POR QUE INCENTIVAR A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA?	25
2.3	O ALUNO LEITOR E A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS	27
2.4	A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ERA DIGITAL	29
3	PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO: A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDADE TIPOGRÁFICA	34
3.1	O GÊNERO POEMA	35
3.2	A PALAVRA COMO SIGNO/IMAGEM	39
3.2.1	A intervenção gráfico-visual sobre textos literários	50
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	52
3.3.1	Participantes	53
3.3.1.1	Instrumentos	53
3.3.1.1.1	Procedimentos Metodológicos	53
4	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1	DO INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO	91
4.2	RELATO DA EXPERIÊNCIA	97
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE	112
	ANEXO	117

1 INTRODUÇÃO

Ao debruçar-me na elaboração desta dissertação, que tem como produto uma proposta de trabalho pedagógico com a leitura – leitura de textos literários – numa perspectiva interativa para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, quase que automaticamente *flashes* da minha vida com relação à leitura literária passam diante de meus olhos. De forma breve, (re)lembro como foi o meu encontro com a leitura de textos literários e as formas de aquisição desses textos, não para prender-me ao passado, mas para buscar elementos em relação à prática dessa leitura para tentar entender certas atitudes atuais dos meus alunos, tendo em vista a possibilidade de propor um trabalho com a leitura em que a prática pedagógica possa ser aprimorada.

Ao recordar a minha infância, lembro-me de que meu encontro com a leitura literária de início não foi com os chamados clássicos da literatura. As leituras iniciais contemplavam a chamada literatura oral e de cordel, mas foi um encontro deveras prazeroso. Numa casinha de chão batido, a luz de candeeiro, uma de minhas irmãs lia para nós. “Nós” incluíam, além de mim, a caçula, mais três irmãos (dois meninos e uma menina) e minha querida e saudosa mãe. Com o tempo, líamos desde as peripécias de Pedro Malasartes a diversos outros compêndios que nos chegassem às mãos, tais como *A moreninha*, *O cortiço*, *O alienista*. Assim eram as nossas noites em família.

Entretanto havia dias em que a leitura era feita, mas não lida nos livros, e sim extraída da memória de minha saudosa mãe, que fazia questão de nos contar, lendo dessa forma para nós. Minha pequena, analfabeta das letras escritas, mas letrada nas experiências que a vida lhe proporcionou. Eu bebia das leituras feitas, dos seus contos, dos seus causos.

Na idade escolar, a leitura dos textos literários, dos romances que me foram apresentados, não tinha o diferencial das minhas noites em família (a família reunida ao redor de uma pequena mesa, os dedos de minha mãe enrolando nos meus cabelos, as expressões dramáticas feitas por minha irmã leitora, a reação dos meus irmãos, ora rindo, ora se espantando). Na escola, os textos literários deviam ser lidos porque, na unidade didática em curso, a prova escrita seria a respeito deles. Pela expectativa de como seria essa prova, o que seria cobrado a respeito da leitura feita

era agonizante, mas devo confessar, na minha cabeça de jovem leitora: era latente o pensamento de que, ao ler a literatura solicitada, eu estava descobrindo novos mundos, viajando para outros lugares, descobrindo *A ilha perdida* ou participando na solução dos segredos da *Borboleta Atíria* (alguns dos romances pedidos na época que cursei o Ensino Fundamental). Eram por demais gostosas essas leituras. Todavia, a prova exigida tirava o gostinho prazeroso da leitura feita. Recordo-me também que naquela época, para mim, era difícil adquirir os textos literários solicitados, então me associava ao colega que os possuía, ao amigo cujos pais podiam comprá-los, às vezes, lendo-os depois que os colegas já tinham lido e podiam me emprestar. Mas valia a pena cada momento, cada espera.

Percebi assim, desde cedo, alguns aspectos importantes sobre a leitura literária. Ela fazia com que eu viajassem para lugares diferentes sem sair do lugar, às vezes até junto com minha família; e que, através dela, eu poderia alcançar novos rumos na minha vida. A leitura possibilitou que eu estivesse não só na mesma escola, mas na mesma série, às vezes na mesma sala de colegas cuja condição financeira era abastada. Formei-me em magistério. Cursei Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Campus XV. Logrei êxito no concurso público para o quadro efetivo de professores da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde moro. Fiz pós-graduação pela Uneb, Campus XIII. Alguns anos atrás, senti necessidade de voltar aos bancos acadêmicos para cursar uma nova graduação, Letras. Ser graduada em Letras e estar atuando em sala de aula foram fatores fundamentais para a minha inserção e participação na primeira turma do Profletras.

Hoje tenho a oportunidade de angariar os livros que desejo, emprestá-los, fazer outras e diversas leituras. Porém, as experiências tidas com as leituras lá no meu passado não deixam de me trazer velhas e boas recordações.

No momento atual, com relação à leitura de textos literários feita em algumas escolas, é fácil reconhecer que essa leitura ainda é feita com vistas a sua dissecação numa prova de unidade didática, nada de leitura como incentivo para outras leituras fora dos muros escolares. Parece, então, que pouco ou nada mudou nesse aspecto. Entretanto, também se percebe que para aqueles que desejam adquirir o exemplar do romance, do texto literário favorito, as coisas mudaram. Há mais facilidade, com apenas um celular que possibilite a conexão com a internet (não precisa nem ter internet, basta ir a um lugar que a rede esteja disponível

gratuitamente), para acessar diversos livros, romances, poemas e embebedar-se de saberes. Mas também é notório que, mesmo com todo o aparato ao alcance das mãos, muito estudantes não o usam plenamente. Dói em mim, enquanto professora e leitora, observar que alguns estudantes não percebem o valioso sabor que a leitura pode indubitavelmente proporcionar. Mas sou otimista, acredito que as coisas podem mudar, e que nossos estudantes possam ser incentivados, eficazmente, para a leitura de textos literários.

Por acreditar veementemente nessa possibilidade, ao começar a elaborar este trabalho como requisito para a conclusão do curso do Profletras, o qual tem como propósito a articulação entre as teorias discutidas durante o curso em consonância com a prática escolar vivenciada – com o intuito de aprimorá-la –, passei a observar alguns estudantes de modo mais efetivo, com relação aos seus hábitos de leitura. Ao observá-los no âmbito escolar, fica evidente que eles, dentro e fora da sala de aula, leem e trocam mensagens entre si, usando celulares, *facebook*, bem como outros meios tecnológicos. As mensagens, ricas de signos, dão evidências de que os estudantes gostam de ler e de enriquecer suas mensagens com elementos icônicos (carinhas, sinais e outros). Mas, com relação à leitura de textos literários proposta em sala de aula, geralmente não demonstram muito interesse.

É evidente que, na atualidade, a evolução das mídias e da tecnologia têm causado grande impacto na sociedade, e os nossos estudantes não estão imunes a essa evolução, pois se deparam com várias perspectivas e modos de ler. É possível pensar que esse impacto possa ser positivo a partir do momento que nós, professores, usemos esses recursos, agora disponíveis, para ajudar a tornar as nossas aulas de leitura ainda mais interessantes.

Não se nega o fato de que ainda existem (e são muitos) aqueles que ainda primam pelo texto literário na sua base impressa. Fazem-lhe bem o cheiro do livro, o seu tatear entre as páginas impressas, o dormir com o seu livro preferido tocando-lhe a orelha. Isso evidencia, portanto, que a leitura na tela do computador ou de outros meios tecnológicos veio para somar, não para por fim ao impresso.

Mas é evidente que os tempos mudaram e os elementos que fazem bem a uma geração de leitores tornam-se um pouco distantes da realidade de nossos jovens estudantes leitores da atualidade; jovens que já não são mais os mesmos, é claro. Hoje eles leem diante da tela do computador ao mesmo tempo em que, com

os pés acariciam o seu animal de estimação, postam no *facebook* e falam ao telefone. Diante deles há uma gama enorme de informações no meio tecnológico e digital em que vivem.

Constata-se que falta interesse pela leitura de textos literários na sala de aula ao mesmo tempo em que predomina uma abundância de estímulos tecnológicos fora dos muros escolares. É por estarmos desejosos de mudanças no cenário escolar do qual fazemos parte, em especial concernente à leitura, que desponta este estudo, que consiste em verificar se o experimento gráfico-visual sobre poemas impressos de forma tradicional, trazendo e usando o computador como ambiente virtual dessa atividade de leitura, pode incentivar e auxiliar a leitura de textos literários.

O presente estudo de leitura teve início a partir do contato com a pesquisa do professor orientador deste trabalho, Paulo Guerreiro, que, em conversas de orientação, indicou a possibilidade de se utilizar trabalhos de literatura experimental como incentivo à leitura. Foi quando tive a oportunidade de ler alguns capítulos de *Odisseiamazônida*, uma narrativa que explora as potencialidades gráfico-visuais da escrita. Trata-se de uma história com princípio, meio e fim que nos é apresentada a partir de letras coloridas e de diversos tamanhos, as mais variadas fontes, parágrafos sem nenhuma ordem aparente, ausência de margens e muitas outras coisas.

Essa “rapsódia gráfica” foi escrita por ele como uma espécie de contrapartida, no nível da ficção, das ideias que ele havia defendido em sua pós-graduação. Concluí, então, que o experimento gráfico-visual de *Odisseiamazônida* poderia ser utilizado, guardadas as devidas proporções, para a criação de uma proposta de leitura também experimental em sala de aula.

Esse estudo foi estruturado pensando nos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Valença, Bahia, onde atuo por alguns anos e que atende a alunos do 6º ao 9º ano. Tem como título *A leitura literária na perspectiva de heterogeneidade tipográfica*, título esse que se prende ao fato de que nesse estudo contemplamos a leitura, leitura de textos literários, aliada ao experimento gráfico-visual. O experimento gráfico-visual pressupõe uma mistura tipográfica (forma/cor), respeitando, entretanto, a estrutura dos textos utilizados. O estudo tem o intuito de verificar se o experimento gráfico-visual suscita o interesse

dos sujeitos da pesquisa; com isso, visa-se incentivá-los a ler, em especial, textos literários.

Numa proposta de leitura, em especial com textos literários, antes de se perguntar aos estudantes o que entenderam a respeito do conteúdo, antes de se preocupar com a significação do texto dado, quer que eles aprendam diferentes maneiras de se relacionar com a forma de impressão, sua base tipográfica e outros elementos da materialidade textual, pois tudo começa nesse primeiro contato do estudante com a forma pelo qual os textos literários estão editados. Portanto, o problema levantado foi: como as alterações tipográficas empregadas adequadamente sobre textos literários que precisam ser conhecidos podem despertar maior interesse do aluno pela leitura, levando-o a tornar-se, em vez de um leitor passivo que apenas decodifica o significado das palavras de um texto, um leitor ativo que pode estabelecer uma relação criativa com aquilo que lê?

Após chegarmos à construção do problema e de termos feito determinadas leituras, a hipótese básica foi elencada: o processo de leitura fica mais interessante quando o aluno é instigado a mais do que apenas apreender o significado das palavras, quando inclui, dentre outras coisas, ler apreendendo o significado a partir de como as palavras estão materializadas, impressas na página, ou seja, quando o aluno é estimulado a perceber, além do significado, também o significante.

O objetivo geral desse estudo é contribuir para o incentivo à leitura literária, usando-se uma estratégia inovadora em que o aluno se envolva com mais intensidade, sendo estimulado a melhorar a qualidade de sua competência leitora. A partir desse objetivo geral, foram traçados três objetivos correlatos para ajudar na elucidação do problema e contribuir para o êxito do objetivo geral. São eles: 1) verificar se o experimento gráfico-visual, construído a partir de um texto com intenções estéticas, auxilia e motiva, de fato, no desenvolvimento da leitura em sala de aula; 2) estimular a análise do texto escrito tentando perceber o significado a partir de como as palavras estão materializadas, impressas na página; 3) incentivar a participação na leitura e nas inferências sobre os poemas dados, usando como suporte o computador.

Trata-se, portanto, de ensejar uma proposta de leitura lúdica inspirada no que a literatura tem de lúdico e experimental. Uma proposta de leitura que se traduz pelo ler *vendo* e *fazendo* considera que o sujeito/leitor (o estudante) precisa participar ativamente do processo, ir além da postura de responder o que significa isso ou

aquilo. Mexer na formatação que é a base da materialidade do texto permite ao sujeito/leitor a sensação lúdica de estar lendo e produzindo o texto junto com o autor. Com base nesta percepção, o estudo é relevante, academicamente, pois poderá apontar caminhos para formulação de propostas pedagógicas visando à formação de alunos mais competente no que tange à leitura de textos literários.

Nessa modalidade de pesquisa que envolve uma intervenção direta em sala de aula, o professor torna-se professor/pesquisador e assume, de certa forma, dois papéis: o de membro do grupo que está sendo observado ao mesmo tempo em que é o observador principal.

Esse estudo de campo foi realizado por meio de observação, questionário e análise das interferências gráfico-visuais feitas nas leituras dadas pelos estudantes, os sujeitos da pesquisa.

Por conseguinte, acreditamos ser interessante uma percepção construída através do diálogo, com a linha teórica e os fundamentos de investigação que, naturalmente, foram ministrados pelas disciplinas que compõem o currículo do Profletras. Conforme discussão durante o decorrer do curso, fica evidente que o desejado é que o conhecimento do professor de português se aprofunde, em especial nos estudos voltados para as linguagens, e que se valorize sempre a realidade linguística e de mundo que os estudantes trazem para a sala de aula. Em virtude disso, no presente estudo, a linha de pesquisa escolhida contempla mais efetivamente a leitura numa perspectiva interacionista.

Com o intuito de orientar a abordagem de leitura do texto literário e do trabalho com o experimento gráfico-visual mencionados neste trabalho, foram usados referenciais teóricos de autores que defendem a prática da leitura literária no âmbito escolar, bem como os que argumentam sobre a possibilidade do trabalho com o experimento gráfico-visual.

Esse trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: na seção dois, levantam-se algumas considerações sobre a condição atual da leitura do texto literário na escola. Reflete-se sobre o papel da escola na formação do aluno leitor de textos literários. Para isso, discorre-se sobre alguns motivos como incentivo para a leitura de textos literários na escola e sobre as experiências que o sujeito/leitor possui ou deveria possuir com relação à leitura de textos literários; reflete-se a respeito da leitura do texto literário na era digital.

Na seção três, a proposta de trabalho pedagógico com a leitura é apresentada. Justifica-se a escolha do gênero poema como *corpus* de trabalho. Depois, são feitas algumas reflexões sobre a palavra como signo/imagem visual, e exemplifica-se com alguns poemas concretos, apresentando a concepção a respeito de signo pensada por Pierce¹.

No percurso da discussão é retomada a questão do gênero textual poema, agora sendo mencionadas as possibilidades da articulação entre a alteração gráfico-visual sobre poemas de autores brasileiros. Aparece posteriormente a caracterização do estudo, quem são os participantes e a amostra, bem como os instrumentos utilizados. Nos procedimentos metodológicos, o desenvolvimento da proposta é detalhado por etapa, e cada etapa está aliada a um objetivo específico. Procurou-se trazer para o corpo da dissertação os textos na sua forma tradicional e alterados graficamente, como foram primeiro apresentados aos sujeitos/participantes. Em seguida, também apresenta-se os textos produzidos, ou seja, interferidos graficamente pelos participantes, de modo que a palavra como signo, como imagem, fica condicionada ao texto. Assim, os textos, ao aparecerem no corpo do trabalho, tanto os utilizados como os produzidos, tornam-se parte indispensável da dissertação.

A seção quatro discorre sobre o tratamento e a análise dos dados. Versa sobre o instrumento, questionário; o relato da experiência contempla as observações feitas; a partir dos dados encontrados, os resultados do estudo são discutidos. Por fim, as considerações finais são apresentadas.

O presente estudo foi submetido ao CEP/UNEB e liberado para aplicação. Destacamos dentre os diversos tópicos que constituem o parecer consubstanciado de número 984.678, as Considerações Finais a critério do CEP: “Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade”.

¹ Mencionam-se, nesta seção, dois tipos de concepção a respeito de signos, na visão de Saussure e de Pierce. Saussure fala a respeito de signo numa relação a dois termos (significado e significante), e Pierce a três termos (objeto, *representamen* e interpretante). Recorreremos mais à teoria de Pierce, já que nela aparece a figura central desse processo, ou seja, o sujeito/participante que se encaixa na categoria do interpretante.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO ATUAL DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Ao falar sobre a condição atual da leitura do texto literário na escola, é preciso inicialmente reflexão sobre o que de fato tem sido realizado nesse sentido e o que efetivamente pode e deve ser feito. De início, é relevante comentar que, pela forma como algumas escolas públicas atualmente trabalham a leitura – em especial a de textos literários, cobrando detalhes de pouca significação –, fica latente que as condições com relação a essa leitura não tem sido uma das melhores.

É pertinente, portanto, perguntar: Por que é importante um trabalho de leitura diferenciado em sala de aula com o texto literário? Compagnon (2009, p. 47) diz que a literatura “[...] oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida.” Acreditamos veementemente nesse potencial que a literatura escrita tem de preservar conhecimentos, e salientamos também o potencial da literatura oral na transmissão de conhecimentos. Nesta forma literária de transmissão, os ouvintes tornam-se coautores da arte literária que se lhes afigura. Entretanto, em nosso trabalho, o recorte é feito tendo como foco a literatura escrita.

Visto que os textos literários são munidos de grande potencial a ponto de enriquecer de saberes aqueles que desfrutem deles, faz-se necessário averiguar como tem sido, então, o ensino da leitura desses textos no nível que contempla nesse estudo, o Ensino Fundamental II.

Primeiro, em muitas escolas da rede pública, no Ensino Fundamental, não existe ainda a disciplina cujo objeto de trabalho seja a leitura, o trabalho com os textos literários. Esses textos, quando aparecem, estão dentro do compêndio de português e são preferencialmente curtos; os romances, quando aparecem, na maioria das vezes, são apenas os fragmentos. As atividades pedidas com relação a esses textos são preenchimento de fichas de leitura, às vezes já anexadas ao livro, e atividades interpretativas previamente sinalizadas pelo próprio livro. Se o professor que ministra as aulas de português não tiver um olhar diferenciado com relação à literatura, os textos servirão apenas como pretexto para seu trabalho com outros conteúdos.

Vale salientar que o problema é sério e transcende as modalidades de ensino. Mesmo na modalidade em que existe a disciplina ou aulas cujo objeto de estudo é o literário, os textos, quando aparecem, conforme comenta Cosson (2012, p. 21), são apenas “[...] fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados.” A metodologia e as estratégias usadas não têm incentivado nem estimulado os estudantes a desejar esses textos. Isso se dá porque a escola cobra detalhes de pouca significação como o preenchimento de fichas, não desafiando o educando a fazer leituras produtivas. Logo, a consequência é que o estudante em geral, diz Cintra (2013, p. 199), “[...] ainda não a reconhece como lazer, como possibilidade de alimentação da imaginação, menos ainda como lugar de produção de conhecimento, capaz de alterar sua bagagem intelectual, a ponto de promover apropriação daquilo que leu”.

O estudante precisa sentir-se inserido nas atividades de leitura propostas, ter a certeza de que o texto que lhe é oferecido serve a um propósito, que é alimento para sua imaginação. Numa atividade de leitura, em que o *corpus* escolhido é um texto tão singular como o literário, é preciso reflexão sobre inúmeros aspectos, entre eles a clareza do que se espera com essa leitura, o foco, o papel do sujeito leitor e a concepção de leitura que permeia essa atividade. Em virtude disso, faz-se necessário trazer algumas concepções de leitura, para que se possa refletir sobre que tipo de leitor (autônomo/passivo) o professor, ao propor suas atividades com o texto literário, quer de fato ajudar a formar.

Muitos autores falam sobre concepções de leitura. Cosson (2012, p. 38), apropriadamente, diz: “[...] o campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações.” Visto que o campo é vasto, achou-se oportuno, nesse estudo, trazer as concepções mencionadas por Koch e Elias (2007), que sintetizam as diferentes teorias sobre leitura.

Segundo colocam essas autoras, há a concepção que traz a ideia de que a leitura é um processo em que ideias são captadas, de que o texto é algo acabado e o seu foco é no autor, nos seus pensamentos e intenções. A língua seria a representação efetiva do pensamento de uma pessoa. O papel exercido pelo leitor é de passividade.

Numa outra concepção, continuam as autoras citadas, a leitura é representada como um processo de reconhecimento dos sentidos das palavras e

das estruturas que formam o texto. É preciso que o leitor conheça plenamente o código linguístico usado. A língua é vista como estrutura, código linguístico.

Mas há também a concepção, ainda segundo as autoras, que encara a leitura não como uma atividade fácil de ser executada, mas complexa, que envolve produção de sentidos e tem seu foco na interação autor, texto e leitor. Assim, a língua é dialógica, interacional, pressupõe sujeitos não passivos e sim ativos, e o sentido da leitura, do texto lido, é construído nessa interação entre texto e sujeito. Tudo que está na superfície do texto, os paratextos, sua estrutura e organização, vai requerer do leitor ativo domínio para que ele possa construir e produzir sentidos.

Vale salientar a forma de entender a leitura: deve ser vista como um processo dinâmico, em que é possível beber das diferentes fontes, ou seja, há momentos em que os estudantes precisam usar a leitura para captar ideias ou, ainda, reconhecer os sentidos das palavras ou das estruturas que formam um texto. Percebe-se, assim, que nem tudo pode ser efetivamente descartado; depende da atividade e da forma didática como elas vão ser conduzidas. Por isso, embora o conceito de leitura que permeie esse estudo seja a leitura como construção de sentidos, para ajudar nessa construção, outras formas de intenções de leitura também são valorizadas, em especial, quando são usadas para ajudar na construção do conhecimento do estudante.

Todavia, no âmbito escolar, no trabalho com a leitura, é fácil perceber que o leitor passivo ainda é a maioria e a leitura como construção de sentidos ainda não é priorizada. Isso fica evidente quando se percebe que a leitura de textos literários vem sendo trabalhada tendo como objetivo primário o preenchimento de ficha e de resumos.

Entretanto, para ajudar na formação do sujeito leitor ativo que compreende, de fato, o texto que lhe é oferecido, o professor, além de deixar claro o que se pretende com essa leitura, não deve esquecer que, diante de algumas tarefas propostas, o estudante mobiliza diversos níveis de conhecimentos que diferem e que não são iguais, e é exatamente por isso que a recepção e experiências vão ser diferenciadas. Sobre os desafios propostos ao aluno, diz Cosson (2012, p.35), “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Alguns textos literários exigem, algumas vezes, daquele que lê a mobilização, a interação de certas habilidades, se o professor parte

de um ponto em que o aluno possa interagir com o conhecimento que já possui, a estratégia pode ser bem sucedida.

Ao se valorizar o conhecimento que o estudante já traz, mas também lhe dando informações vitais, é possível que ele se sinta inserido na atividade, pois entende que o seu papel é relevante como sujeito construtor do seu próprio conhecimento. É evidente que a forma de trabalho com os textos literários precisa de mudanças, mas existem mecanismos e estratégias que nós, professores, desejosos de mudanças nesse cenário, podemos utilizar para melhorar tal situação. Para isso, o professor, além de ter claro o que pretende com a leitura proposta, deve urgentemente romper com o círculo vicioso que o espreita (acomodação, permissividade e reprodução), em especial diante do guia didático.

O professor que pretende angariar êxito nas tarefas que propõe em sala de aula deve aprender a ver os livros didáticos como um recurso que, naturalmente, pode ser ampliado, e não como um fim em si mesmo; que a forma como os textos literários são apresentados dentro deles não é a única; que é preciso promover formas, estratégias outras para que o estudante descubra o sabor proporcionado por esta leitura, para que ele entenda o quanto pode crescer, em sentido pessoal e profissional, na interação com outros pensamentos, culturas e saberes, enriquecendo-se de forma intelectual. Independentemente de sua classe social, a leitura pode propiciar ao estudante a oportunidade de se autoconhecer e perceber a realidade da qual faz parte, trabalhando para modificá-la se assim o desejar.

Em virtude de ser tão singular e único, o texto literário permite ao leitor percorrer caminhos diversos. Ao propor uma atividade de leitura com essa modalidade de texto, as possibilidades de abordagem são abundantes, pois utilizá-lo significa, entre tantas outras possibilidades, diz Azevedo (2007, p. 79):

[...] abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua.

O leque de alternativas que se abre com o trabalho de leitura do texto literário realmente é fantástico. Inúmeras possibilidades de incentivar e de deixar as aulas de leitura mais interessantes existem quando se pensa em trabalhar com essa leitura.

Propõe-se, como produto do estudo, uma forma de leitura cujo intuito é incentivar e proporcionar ao sujeito/leitor a oportunidade de interagir com o autor, com o texto literário oferecido, perceber realidades e, ao analisá-las, interferir graficamente onde achar apropriado, porém com uma condição – explicitar suas escolhas. O uso dessa estratégia é para fazer surgir, na explicitação, outras leituras, outras formas sógnicas, além de envolver mais plenamente o sujeito/participante.

Ao propor um trabalho pedagógico tendo a leitura de textos literários – nesse caso, poemas de autores brasileiros – como eixo norteador e conteúdo primário, uma das perspectivas desse estudo é contribuir com essa proposta sendo mais uma forma didático-pedagógica para a melhoria da condição atual da leitura do texto literário na escola, em especial no Ensino Fundamental II. Também é intenção ajudar, através do mesmo estudo, o sujeito/participante na construção de sentidos, valorizando seu jeito singular e único frente ao texto oferecido.

Enfim, ao considerar a condição atual da leitura do texto literário na escola, fica evidente que ainda não se contemplam aspectos de grande relevância na sala de aula, como o desafio de leituras deveras produtivas, embora os textos literários sejam riquíssimos para o incentivo desse tipo de leitura. Entretanto, observa-se que os estudos envolvendo a leitura têm sido promissores, indicando inúmeros caminhos possíveis de se percorrer a fim de se melhorar o fazer pedagógico com a leitura. O mundo exige, hoje, um leitor mais proficiente. É imperativo descobrir, então, que papel efetivamente deve desempenhar a escola na formação do sujeito leitor de textos literários.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS

Não se nega o fato de que a família deve ser a primeira e principal instituição incentivadora da leitura, o primeiro referencial que o jovem leitor deve ter. No entanto, a realidade tem mostrado que algumas famílias não vêm transmitindo os saberes da tradição oral (os contos, os causos), nem incentivado o hábito da leitura literária junto aos seus membros. Entretanto, nesse estudo, é sobre a escola em que se deterá o olhar, escola tomada como espaço legitimado da leitura. Dela é a responsabilidade de promover estratégias e condições favoráveis para despertar e incentivar o interesse dos estudantes, tanto para ouvir como para ler textos literários.

As práticas e os eventos de leitura proporcionados pela escola exercem importantes papéis na formação do hábito de leitura dos seus estudantes. Sobre o uso do texto literário diz Rangel (2007, p.138): [...] considero o texto literário *indispensável* para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental”. Ao patrocinar o trabalho com o literário, subsequentemente, a escola assume o papel de instituição incentivadora e legitimadora de bens tão valiosos, os textos literários.

Dentro do âmbito escolar, as possibilidades de leitura, em especial com o texto literário, são inúmeras. Entretanto, o que se observa são atitudes que evidenciam a ineficiência na leitura. Silveira (2005, p. 13) diz que se pode citar como causas “[...] a própria formação e o desempenho do professor.” Mas há também outras causas possíveis e as causas prováveis, as quais seriam sintetizadas no não cumprimento do papel da escola na hora do ensino da leitura escolar, uma vez que a escola deve, mas evidentemente não está, conforme continua a autora, a “[...] contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento.” (SILVEIRA, 2005, p.16).

Essa escola, conforme menciona Pretto (2013, p. 254), precisa ter

[...] uma correspondência com a realidade imagética e de comunicação do mundo que a cerca. Que possa estabelecer com esse mundo uma relação crítica permanente. Uma escola que considere, também, como significativas, a criação e a imaginação.

No mundo atual, a leitura de textos literários precisa ser trabalhada de forma dinâmica, contextualizada com o mundo (tecnológico e digital) fora dos muros escolares.

Como a prática da leitura é de grande relevância para a formação leitora do estudante para proporcionar eventos relevantes de leitura, a escola deve assumir o papel e levar em conta, alerta Silveira (2005, p. 17), “[...] especificamente, as funções que a leitura assume na vida social moderna.” Ler, hoje, na contemporaneidade, pressupõe um processo cognitivo que envolve a interação entre o pensamento e a linguagem.

Para ajudar na formação desse sujeito leitor de textos de literatura, outro papel concernente à escola é o proporcionar atividades que primem pelo literário,

em que os estudantes sejam motivados e entendam o objetivo da leitura proposta. É preciso saborear e experimentar a leitura de obras diversas, pois elas guardam parte da identidade cultural. A literatura, segundo diz Candido (2006, p. 84), “[...] é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.”

Muitos estudantes acham a atividade de leitura desinteressante, justamente por não fazer sentido para eles. Isso evidencia que os eventos de leitura legitimados pela escola, ao invés de aproximá-los, muitas vezes acabam afastando-os da literatura. Isso não deveria ser assim, pois é a literatura, conforme ressalta Candido (2011, p. 177), que “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, propondo sentido, dando motivação e prazer às leituras feitas.

A escola precisa propor desafios passíveis de serem cumpridos. Para isso, diz Araujo (2006, p. 20): “É preciso leiturizar a escola, torná-la significativa no processo formativo, espaço de criação e construção de cidadãos leitores críticos.” Professores, educadores, peças relevantes nesse contexto, têm a tarefa de continuar buscando didáticas e estratégias, proporcionando atividades de cunho reflexivo para contribuir, assim, para a formação do sujeito leitor. É indispensável tornar significantes as atividades de leitura com o texto literário em sala de aula.

Ao patrocinar uma atividade de leitura, a escola deve se preocupar com o perfil da turma, a idade, o que é viável de ser enfatizado. Encaminhamentos conscientes tornam-se significativos tanto para o estudante como para o professor, pois eles próprios aprendem e ganham com isso. Ter-se-á melhores possibilidades de não propor tarefas, conforme afirma Kleiman (2004, p. 11), “[...] que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo da formação de leitores.”

Entretanto, para formar um sujeito leitor, ou seja, aquele que não apenas lê, mas compreende o que lê, não é tarefa fácil, pois implica em desafiá-lo a participar de leituras produtivas, em que ele possa construir sentidos usando seus diversos conhecimentos, identificando as ideias trazidas pelo texto lido e observando como são desenvolvidas. Para ser eficaz, essa atividade, com a leitura Elias (2013), pressupõe que esse leitor seja:

[...] estrategista e, desse modo: i) se posicione responsivamente diante do texto; ii) produza inferências para o preenchimento de lacunas; iii) siga as orientações do autor manifestadas na materialidade linguística do texto; iv) estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal; v) defina um objetivo para a leitura e construa um sentido para o texto. (ELIAS, 2013, p. 181).

Para que a escola cumpra seu papel concernente à real formação de um sujeito leitor de textos literários, é preciso que lhe dê subsídios, sendo a patrocinadora de textos literários. Para que isso aconteça, faz-se necessário um mínimo de estrutura. Uma biblioteca, por exemplo, é de fundamental relevância dentro de um ambiente escolar, sendo melhor ainda se, no seu acervo, figurarem diversas obras literárias.

É importante também que, no seu quadro de funcionários, estejam presentes os professores, educadores leitores. De que adiantaria ter aparato tecnológico, uma biblioteca abarrotada de livros literários, se o professor não gosta de ler, nem incentiva os estudantes a tal atividade? Então, por que é realmente importante o incentivo à leitura de textos literários no ambiente escolar?

2.2 POR QUE INCENTIVAR A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA?

Ao ler cada vez mais, o estudante aumenta seu repertório ou suas experiências de leitura. Dessa forma, sua bagagem cultural e social também aumenta. É possível, portanto, acreditar-se que o texto literário também ajude a desenvolver a compreensão crítica do mundo. Esses são alguns dentre tantos outros motivos que ajudam a legitimar o incentivo à leitura de textos literários na sala de aula.

Diferente de apenas selecionar, preencher fichas, fazer uma lista de autores, de textos ou relacioná-los a um determinado período literário, incentivar a leitura do texto literário dentro do universo escolar é, primeiro, mostrar ao sujeito/leitor o caráter atemporal dos escritos literários. Saber algo sobre as épocas e os estilos é enriquecedor para o estudante, pois esses elementos dialogam de modo coeso com a leitura do texto literário, lembrando-se que alguns desses elementos podem, com certeza, ativar o conhecimento prévio do estudante e dar sentido às leituras feitas. Para ler um texto literário, salienta Dalvi (2013, p. 82) que “[...] é necessário saber

sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história.”

Entretanto se acredita que, para incentivar a leitura de textos literários, seja preciso que o professor diversifique suas atividades e estas devam ser prazerosas de tal modo que os estudantes possam interferir com seu conhecimento de mundo, percebendo, nessa leitura, o potencial do texto literário – em especial pela sua natureza dialógica, plural. Com possibilidades de refinar o seu eu, diz Silveira (2005, p. 16):

[...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinadas obras oferece oportunidade para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

Quando o estudante percebe a importância da leitura do texto literário que lhe é proposta, e que participar ativamente dessa leitura pressupõe exercer o papel de alguém ativo e não passivo, que interage com o autor e com o texto, lendo o mundo, descobrindo outras vozes que perpassam pelo texto lido, o desafio torna-se interessante. Essa leitura em que ocorre o diálogo entre as partes envolvidas contribui, assim, na formação mais efetiva de leitores autônomos, que é justamente o que se deseja com este trabalho.

Mas, assim como os textos literários são únicos e singulares, os estudantes leitores também não são iguais, são únicos, ímpares, singulares, com graus diferenciados de experiência com a leitura, em especial, com a de textos literários. Por isso, quando confrontados com oportunidades instigantes de realizarem práticas de leitura de textos literários, o professor não deve estranhar: é natural que eles apresentem interesse e entusiasmo diferenciados.

Vale salientar que a convivência com diferentes tipos de sujeito leitor e a observação de seus comportamentos no ato de ler foram fatores fundamentais que induziram, em nosso caso, a busca por meios que pudessem incentivar a leitura de textos literários na sala de aula. A escolha dos textos poéticos deu-se porque se vislumbra que tal gênero pode ser uma das interessantes possibilidades de levar o estudante a ter contato com a polissemia de significados que a língua assume.

É relevante dizer que esse estudo, ao trabalhar com o experimento gráfico-visual sobre as leituras de poemas, pode, conforme as possibilidades, ser um dos caminhos para ajudar o estudante no reconhecimento do papel importantíssimo que tem a leitura de textos literários. Destarte, quando se entende que várias habilidades podem ser mobilizadas no ato dessa leitura, torna-se possível não apenas o ato de ler, mas a possibilidade de ler *vendo*, como fatores fundamentais para a compreensão da leitura feita.

Em consequência, o vetor determinante da proposta é exatamente o jogo criativo em que o estudante se inserirá, com o texto oferecendo oportunidades de o leitor colocar suas aptidões e habilidades à prova. Isso deve ser feito de tal modo que professores e estudantes consigam se aproximar, cada vez mais, de um ideal em que, conforme salienta Dalvi (2013, p. 69), “[...] muito mais do que formar, informar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura.”

É imprescindível, portanto, analisar as constatações dos alunos ao longo da discussão sobre as leituras feitas, ouvi-los e propor outros textos para que eles realizem suas leituras pessoais.

2.3 O ALUNO LEITOR E A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Algumas pessoas, antes de comprar determinados produtos, sejam frutas, verduras ou carnes, não o fazem de qualquer forma. Primeiro, observam vários elementos, tais como o peso, a cor. Seguram, cheiram. Essas atitudes revelam que a pessoa, além de estar observando detalhes, pode estar fazendo comparações, relembando outras experiências tidas na compra de tais produtos. Ou seja, estão comparando o que têm agora nas mãos com as experiências já vivenciadas na compra de produtos semelhantes. Com a perspectiva de errar menos, de levar um produto de maior qualidade e próprio para consumir e se deliciar, é que se passa por esse tipo de experiência cotidiana, experiência que dá subsídios à pessoa para enriquecer o seu repertório atual e ser mais criteriosa no momento da escolha.

Em várias esferas em que as pessoas circulam ou participam, elas usam o conhecimento de mundo e suas experiências anteriores como referenciais para

interagir com outras pessoas e alcançar seus objetivos. Na experiência com a leitura não é muito diferente. Ler e compreender de fato o que se está lendo envolve usar as faculdades mentais aliadas ao que já foi visto ou ao que já se sabe daquele assunto, para compreendê-lo melhor. Diz Cosson (2012, p. 17): “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.”

Todavia, se formos tomar a experiência atual do estudante de escola pública como paradigma, a leitura de textos literários, na maioria das vezes, não tem sido uma das melhores. Isso se dá, normalmente, por conta das tarefas que lhes são cobradas. Assim, quando o sujeito leitor tem a possibilidade de interagir com outras ideias e formas de conceber o mundo, a experiência com a leitura de textos literários pode ser bem-sucedida.

Lajolo (2001, p. 106) afirma que

[...] cada leitor, na individualidade de sua vida vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.

Quando o estudante percebe que, no seu contato com a leitura de textos literários, ele é convidado para os muitos desafios que uma leitura assim proporciona, que é possível olhar o mundo, lê-lo através dos textos oferecidos. Ele passa a entender que, conforme dito por Cosson (2012, p. 27), “[...] ao se ler, abre-se uma porta entre o mundo do leitor e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” Essa noção da importância que a leitura tem faz com que a experiência com a leitura de textos literários possa ser marcante.

O que se espera é que esse estudante além de ler, consiga explicitar o que compreendeu. Se ele consegue explicitar sua prática, Tinoco (2013, p. 148) menciona que:

[...] nesse processo se tem um leitor consciente, com senso de aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda. Além disso, tal leitor revela visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, tornando-se agente de aprendizagem e determinando, ele mesmo, a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

Diante de um estudante com tamanha desenvoltura (ele existe), nesse caso, o professor pode ajudá-lo no desenvolvimento das habilidades pré-existentes, estimulando-o a tornar-se mais competente para firmar o sucesso na experiência de leitura com o texto literário. Por exemplo, orientando-o a analisar e descrever suas ações: dizer o que entendeu ou não do texto lido, por que leu aquele texto e para quê. Quando o estudante lê um texto, usando o seu conhecimento e experiências já vivenciadas para dar e fazer sentido ao que lê, afirma Lajolo (2001, p. 51): “[...] é exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura.”

Ao tornar-se sujeito da própria leitura, o estudante assume um efetivo papel como um leitor atuante. Com esse propósito, o gênero escolhido para o *corpus* desse estudo foi o poema, pois acreditamos ser pertinente o que é dito por Lajolo (2001, p. 51): “[...] assim, esse texto, por ser um poema, realiza o milagre de aproximar o inaproximável, de nomear o inomeável.” Sem dúvida, são fortes motivos que fazem crescer o apreço por esse gênero.

Em nossa proposta de trabalho com a leitura, optamos por utilizar o gênero poema; basicamente, poemas da literatura brasileira com os quais os estudantes precisam tomar contato. A diferença é que foram utilizados poemas impressos na forma tradicional que foram submetidos a um processo de alteração gráfico-visual via computador, numa tentativa de se criar uma zona de interseção entre o impresso e o digital. Tanto os estudantes quanto os professores vivem hoje num cenário em que lidar com as novas tecnologias digitais tornou-se imprescindível. Para falar hoje em leitura, é interessante não esquecer as modalidades que ela pode assumir, sejam orais, encenadas ou impressas. Em muitas situações, faz-se necessário falar de leitura numa outra modalidade, cada vez mais ligada às já citadas: a do mundo digital.

2.4 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ERA DIGITAL

A nossa realidade digital evidencia que pertencemos ao século XXI. Deparamo-nos com tantos estímulos tecnológicos e recreativos fora dos muros escolares que, no caso específico da escola pública atual, professores e estudantes precisam fazer um esforço para encontrar estímulo e prazer nas atividades e tarefas

da sala de aula. Hoje, na era da revolução da informação tecnológica, é pertinente o que coloca Pretto (2013, p. 253):

[...] não se trata de garantir, apenas, a universalização do seu acesso. É básico que ela assuma a função de universalizar o conhecimento e a informação. Nessa perspectiva, as novas tecnologias da comunicação passam a desempenhar um papel vital neste processo.

Os estudantes da atualidade nasceram nessa era; com certeza, têm facilidade em ler na tela, são rápidos em entender os comandos, em lidar com seu celular, com seu *tablet*. Os professores precisam acompanhar o compasso. Esse avanço, para alguns, ainda é uma grande novidade que, segundo Penteado e Garrido (2010, p. 10), “[...] amplia as demandas e as expectativas em relação à escola, bem como as funções que o professor é chamado a desempenhar.”

Na comunicação digital, as atividades via internet passaram a estar presentes quase que na vida de todos, direta ou indiretamente, e em todos os lugares da sociedade. Por isso, é importante que tanto os estudantes (que ainda não detêm esse conhecimento) como os professores se familiarizem com o novo e aprendam a usar essas ferramentas para enriquecer ainda mais as aulas, utilizando, se preciso for, o computador, a internet e seus dispositivos. As aulas de leitura podem tirar proveito disso, com o uso desses recursos tecnológicos como meio e não como fim em si mesmo, pois já sabemos que os recursos tecnológicos disponíveis hoje podem ser utilizados como estratégia didática, proporcionando, assim, atividades de leituras significativas.

Quem vai negar que o avanço da tecnologia tem facilitado muito a rotina das pessoas? Quantas pessoas na comodidade de seu lar executam diversas tarefas, em pouco tempo, sem precisar sair de casa? São inúmeras as tarefas: pagar as contas, amenizar a saudade de entes queridos que estão longe, é o chamado conforto da vida moderna. A leitura também tem acompanhado as mudanças. A leitura hoje, na era tecnológica, é chamada de leitura digital. No celular ou no *smartphone*, a pessoa, além de ler, pode guardar inúmeros livros para serem lidos posteriormente, e o mais interessante: onde a pessoa estiver.

Hoje, diante da tela do computador, é possível misturar o verbal com o não verbal, o textual e o icônico, colocar efeitos, guardar num arquivo: inúmeras possibilidades de se efetivar a leitura do texto dado. No texto literário impresso, sua

base está dada: uma vez impresso, não tem mais jeito. Diante da tela não existe estabilidade, e o que é escrito pode ser transformado muito mais facilmente: é o texto multimodal com suas diversas possibilidades de linguagens. Assim, é possível ler, mas também ouvir e visualizar outros textos além dos textos lidos.

No ambiente virtual, os jovens passam a criar códigos para se comunicar e interagir entre eles. Usam, nessa troca de informações, uma linguagem coloquial, cheia de elementos icônicos. Para exemplificar: ao dizerem “eu amo”, muitos usam uma figura que simboliza o coração no lugar de “amo”; ao dizerem “estou feliz”, usam apenas um símbolo de uma carinha etc. Diante de uma geração como essa (tecnológica), fica evidente que é preciso incentivar o hábito pela leitura do texto literário, não só no papel impresso, mas no digital também, visto que alguns estudantes estão muito mais acostumados com a linguagem da tela e com o ritmo do mundo digital.

Ler na era digital que hoje vivenciamos é escolher percorrer o caminho que desejar: janelas, *links* e anexos vão se abrindo a um toque dos nossos dedos, arquivos são facilmente baixados e visualizados. Diante dessa realidade, cabe ao professor conhecê-la para transitar sobre ela, se preciso for, e acompanhá-la o passo, mostrando alternativas de aprendizagens, caminhos a serem percorridos:

[...] os textos passam a ter agora uma existência eletrônica, que os dissocia dos meios impressos habituais: o livro, o jornal, a revista. Composto no computador, guiados por processos telemáticos, atingem um leitor que os apreende sobre uma tela. A representação eletrônica dos textos abre novas imensas possibilidades, modificando também sua condição. A materialidade do livro é substituída pela imaterialidade dos textos sem lugar específico. (FREITAS, Maria, 2007, p. 157).

Alguns professores ainda vivem um impasse: como incentivar a leitura de textos literários no suporte digital para estudantes que, às vezes, detêm mais conhecimentos tecnológicos do que eles? Ou seja: um professor que, muitas vezes, lê melhor no impresso, e estudantes que viajam, navegam no digital ou quase não leem no impresso. Acredita-se que o primeiro passo, conforme já foi citado, seja habilitar-se com empenho para essa realidade, pois o papel do professor é relevante nessa troca de suportes de leitura: das possibilidades do impresso para as possibilidades do digital.

O texto digital pode ser enviado para um determinado destinatário em questão de segundos; o impresso não tem essa facilidade, mas é possível pegar, apalpar, sentir o cheiro, manusear, mesmo que o celular descarregue ou a internet “caia”. Nesse caminho, é fácil perceber que o texto impresso é diferente do texto digital, mas nem por isso menos importante. Aliado ao que já foi colocado, é possível guiar os estudantes na busca por caminhos mais eficazes rumo ao êxito das leituras pretendidas, orientando-os nas escolhas e mostrando que ler é imperativo, não importa a modalidade escolhida, seja a impressa, seja a digital. Essas modalidades devem ser vistas como complementares e não como antípodas. Exatamente por isso, em nossa proposta de leitura apresentada, haverá alternância entre o impresso e o digital, com um propósito único: o incentivo à leitura de textos literários.

O que é interessante de ser mencionado sobre o gênero escolhido para esse trabalho de leitura, no caso, o poema, é que ele, na sua modalidade impressa, já exige que os estudantes aprofundem a sua postura criativa, lúdica, o jogo com as palavras. Ao passar para a modalidade digital, nada muda, o jogo continua o mesmo; as alternativas apenas são ampliadas. Desse modo, o professor tem mais probabilidades de, junto com o estudante, descobrir novas possibilidades de ler o texto literário.

Os desafios são muitos, em especial para aqueles professores que não ainda têm familiaridade com os recursos tecnológicos, embora, quando se observa a vida na sociedade de hoje, é preciso destacar que a pessoa é inserida, mesmo sem se dar conta, nesse universo tecnológico e digital. É quase impossível virar-lhe “as costas”, ou seja, é raro não se usar alguma modalidade tecnológica e digital para resolver problemas e pendências, seja no espaço público ou na comodidade do lar. Mesmo que a própria pessoa não queira se envolver, alguém (um familiar ou amigo) tem que se envolver. Não há como escapar. Segundo Penteado e Garrido (2010, p. 9): “Tal fato torna urgente a necessidade de um ensino com e para as mídias.”

Na sala de aula, em especial, nas aulas de leitura, há inúmeras possibilidades que surgem com o universo digital. A navegação é plural, há diversos caminhos. Cabe ao professor, portanto, conforme diz Penteado e Garrido (2010, p. 10),

[...] o papel de agente dessas mudanças na escola, não só disponibilizando ao estudante o conhecimento cultural hoje acumulado e o uso de diferentes recursos tecnológicos, mas, sobretudo, comprometendo-se com o sucesso de sua aprendizagem

através de estímulo de sua autonomia intelectual e de seu espírito crítico.

Claro que, na literatura impressa, pode-se observar que foi possível criar novas formas de leituras com graça e sutileza, para que outros leitores possam se deliciar com o que é lido. Todavia, o texto literário, diante da tela do computador, apresenta uma série de elementos que, acreditamos, podem suscitar e aproximar o jovem leitor da literatura.

Se numa determinada escola a revolução tecnológica ainda não bateu às portas, de acordo com Penteado e Garrido (2010, p. 9),

[...] as mídias tecnológicas atravessam o processo de educação escolar, mesmo quando da ausência de seus suportes na escola, por serem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos – usuários dessas mídias e, portanto, portadores da cultura midiática.

Que se use o impresso para incentivar os estudantes com propostas que envolvam as mídias tecnológicas. Se os recursos tecnológicos já estão à disposição, que sejam usados também com o objetivo de tornar mais significativas as aulas de leitura. Seja de forma impressa ou digital, o desejado é que os estudantes percebam a singularidade, a riqueza do texto literário.

Enfim, com base nos posicionamentos sobre quão importante é o trabalho com textos literários, da importância de tornar prazerosa essa experiência com textos tão singulares e ricos de polissemia, acreditamos que, independente do suporte, o que se deseja é que o professor use os recursos que estão disponíveis para enriquecer as aulas de leitura.

3 PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO: A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDADE TIPOGRÁFICA

Sobre a leitura do texto literário no Ensino Fundamental, conforme discutido na seção anterior desse trabalho e discutido no decorrer do curso do Profletras, fica claro que algumas escolas da rede pública precisam reformular as suas práticas pedagógicas e suas intenções de ensino em relação ao ato de leitura. Nesse sentido, deve-se valorizar outros compêndios, recursos e suportes que privilegiem o conhecimento prévio dos estudantes, conduzindo-os a usar estratégias, levantar hipóteses e a fazer inferências, fatores essenciais que, além de contribuir para a construção de sentidos, podem ajudá-los no aprimoramento de sua competência leitora.

Visto que mudanças tecnológicas estão constantemente ocorrendo no cenário mundial, acredita-se que, para se obter maior sucesso nas aulas de leitura, não basta apenas os estudantes acumularem conhecimentos, mas se entende que é preciso saber usá-los na hora solicitada. Para isso, é essencial explorar as diversas possibilidades de aprendizado e de atualização que o novo milênio nos proporciona.

O avanço tecnológico passa a exigir da escola – e, claro, de nós, professores – desenvoltura para trabalhar a leitura de textos literários, não só nos impressos, mas também nos novos suportes que estão em evidência: computadores, *tablets*, dentre outros. Caso o professor torne-se capaz de transitar por esses caminhos, é possível ajudar o estudante no desenvolvimento de outras possibilidades de leitura, pois

[...] para pensar na construção dessa nova razão imagética, torna-se necessário, portanto, adquirir uma maior intimidade com os novos meios de comunicação e informação, que produzem, em grandes quantidades, imagens que se proliferam por todo o mundo. São os novos signos audiovisuais e sonoros, produzidos pelos meios eletrônicos de comunicação agora associados à informática. (PRETTO, 2013, p. 123).

Nos dias atuais, os estudantes estão lendo, cada vez mais, de modo digital. A leitura em ambiente digital evidentemente tem um ritmo diferente da leitura num ambiente impresso. Em muitos ambientes digitais como o *facebook*, a leitura tende a um máximo de sintetização e há diversos caminhos a percorrer. Uma proposta de

leitura para um público jovem, como os estudantes do 9º ano, precisa levar em conta essa experiência que permeia toda uma geração, esse repertório construído numa constante relação com o meio digital. Cada geração, indubitavelmente, lê o mundo de um jeito.

É primordial averiguar o que o sujeito leitor sabe a respeito do gênero escolhido. Tal saber demonstra que experiência o estudante já detém com os modelos de gêneros textuais. Assim, será mais fácil para ele perceber a estrutura do gênero escolhido, sua função, sua forma; ao ser confrontado ou precisar obter essas informações, será mais fácil usá-las de forma correta. A leitura contextualizada que faça sentido para o sujeito leitor, sem dúvida, muito dependerá do conhecimento prévio de mundo ao qual ele teve acesso. O professor, numa atividade de leitura, além de deter conhecimento sobre o gênero textual usado, procura entender os processos, as metas que uma leitura proveitosa pode suscitar, com o intuito de mobilizar e criar estratégias para um trabalho bem-sucedido com o gênero escolhido.

Este trabalho pretende oferecer subsídios para que a experiência com a leitura dos textos literários oferecidos aos estudantes seja capaz de atraí-los, aproximando-os do universo literário, instigando-os a também fazer outras leituras, ao invés de afastá-los. Afinal, é a leitura que possibilita ao leitor viajar sem sair da comodidade do espaço por ele escolhido, de conhecer pessoas, lugares e espaços diferentes. Com a grande diversidade de gêneros que circula no universo escolar e fora dele, é interessante expor o que fez o gênero poema ser escolhido para essa atividade específica com a leitura.

3.1 O GÊNERO POEMA

O trabalho com a leitura tem suas especificidades. O gênero escolhido para elaborar e trabalhar numa atividade de leitura deve fazer toda a diferença, sobretudo quando o desafio é concretizar esse trabalho na forma de uma proposta de trabalho pedagógico. Isso porque o trabalho feito, em geral, com alguns gêneros textuais, quando é desenvolvido na sala de aula, ainda é visto por alguns (professores e estudantes) como um produto descontextualizado. A decepção é mútua. De um lado, temos alguns professores sem saber como trabalhar de fato com certo gênero textual (é leitura? é produção?); do outro, o estudante sem entender o porquê (para

quê? qual objetivo?) da atividade proposta. O estudante precisa entender que todo texto se organiza dentro de determinado gênero e que ele não é neutro, pelo contrário, tem como função intenções comunicativas.

É preciso ratificar que a discussão em torno da noção de gênero não é nova, tanto que a noção tradicional de gênero foi inicialmente elaborada, segundo Maingueneau (2011), no âmbito de uma poética, de uma reflexão sobre a literatura. Só recentemente ela se estendeu a todos os tipos de produções verbais.

Hoje, os gêneros textuais passam então a ser encarados por alguns teóricos não como entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Pensados como atividades discursivas socialmente estabilizadas, e que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, diz Marcuschi (2008, p. 162): “[...] por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinações ações.” Assim, os gêneros usados em situações comunicativas abarcam vários e importantes papéis, servem para determinados propósitos e sua função é bastante específica.

Embora os textos estejam organizados dentro de gêneros textuais, esses textos não devem ser usados aleatoriamente, mas inseridos dentro de um contexto comunicativo específico. “Todo texto possui uma dupla dimensão enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo, por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial.” (JOUVE, 2012, p. 89).

A discussão em torno da noção de gênero é encontrada também em muitos trabalhos do teórico Bakhtin (1992). Ele admite que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, os quais emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O dialogismo é o princípio geral que rege o discurso. Este sempre é polifônico: heterogêneo porque é sempre atravessado por outras vozes, outros discursos. Se, na fala, dialoga-se com outros falares, na leitura também se dialoga com outros discursos, outras vozes.

Portanto, é bom frisar: o trabalho com os gêneros textuais pode permitir que o estudante tenha contato com os diversos textos que circulam na sociedade. Dessa

forma, ele terá a oportunidade de utilizar e vivenciar o conhecimento e a oportunidade de apropriar-se da linguagem.

[...] os trabalhos – tanto acadêmicos/científicos, quanto escolares e estéticos/artísticos – de relações intertextuais e intersemióticas também mostram ser possível e salutar a convivência harmoniosa entre diferentes gêneros e tipos de textos, entre diferentes suportes [...] e das diferentes linguagens – a literatura, o cinema, a música, as artes plásticas etc. (CORRÊA, 2007, p. 55).

Os textos lidos, discutidos na escola, não podem ser desvinculados daqueles que circulam na sociedade e que possuem diversas finalidades. O trabalho com os gêneros possibilita a oportunidade de envolver o estudante nesse processo, de entender elementos linguísticos, as figuras de linguagem que aparecem de fato e de mobilizar habilidades para culminar com o pretendido, que é o incentivo à leitura.

É fundamental que os mais diversos gêneros sejam lidos, analisados e que o estudante se depare com situações comunicativas reais. Dessa forma, o professor vai criar situações em que a competência leitora do estudante aflore; mas é no gênero poema, cremos nós, que as atividades de leitura podem despertar ou estimular diversas habilidades, tornando possível não apenas, o ato de ler, mas o ler *viendo*. Isso acontece porque o poema é um gênero textual cuja mensagem pode atingir os olhos e os ouvidos das pessoas.

Para que o trabalho com o gênero poema possa ser exitoso, faz-se necessário entendermos algumas peculiaridades dele: é o gênero textual que comumente usa as palavras estruturando-as em versos, formando uma estrofe ou várias. Os versos que compõem um determinado poema podem aparecer de diferentes maneiras: como versos regulares, têm ritmos (métrica) regulares e têm rimas; como versos brancos, têm ritmos regulares, mas não rimas; e como versos soltos, quando determinado verso não rima com os outros versos. Desse modo, o gênero poema pode ou não apresentar rimas e seu ritmo pode se apresentar de diversas formas: uniforme, regular ou irregular. Sendo assim, certos recursos podem ser usados para caracterizar os poemas, tais como sonoridade, aspecto gráfico, recursos de estilo e singularidade, os quais servem para ressaltar e dar maior expressividade ao que se deseja dizer. Entretanto, vale a pena salientar que também existem poemas em prosa, bem como poemas que aliam elementos gráfico-visuais à linguagem verbal, como os propostos em nossa atividade de leitura. O

poema é um gênero textual que pode ser escrito seguindo estruturas de versificação definidas (formas fixas, tais como os sonetos) ou em versos livres, valorizando as imagens que surjam sob formas e métodos diversos (como nos poemas concretos).

Diante das constatações, fica a certeza de que é interessante o trabalho com gêneros textuais, contextualizados, observando-se o modo de circulação nas mais diferentes esferas da sociedade. Por conseguinte, a riqueza da linguagem literária – em especial o gênero poema, *corpus* desse projeto – é vista como campo favorável para a leitura e exercício da autonomia criadora do sujeito leitor. Sobre o papel fundamental do poema, Candido (2006, p. 65) assegura que

[...] o poema ajusta o coração a um novo intuito, sem mudar os desejos eternos do coração humano. Ele faz isto projetando o homem num mundo de fantasia, que é superior à sua realidade presente, ainda não compreendida, e cuja compreensão requer a própria poesia, que a antecipa de maneira fantasiosa.

A atividade de leitura com o gênero poema pode incentivar e estimular a criatividade, dar subsídios para que os estudantes criem argumentos, façam uma leitura do eu poético, enriqueçam a sua visão de mundo, usem seus conhecimentos prévios, fatores fundamentais para que a leitura seja eficaz. O poema possibilita ao sujeito leitor fazer outras leituras além da leitura linear (da superfície do texto, da própria formatação do poema etc.). O poema pode falar sobre qualquer coisa, sentimentos, acontecimentos, mas ele é tão cheio de poesia – vista como a arte de tornar algo poético – que o autor, às vezes, fala de coisas comuns brincando de tal forma com as palavras, com a estrutura do texto, que incentiva o leitor a desejar mais leituras.

O gênero poema foi escolhido como *corpus* desse estudo em virtude de toda a sua “riqueza” já mencionada e das diversas leituras que ele possibilita. Além do mais, a criatividade do estudante pode favorecer o aparecimento de elementos semióticos diversos, enriquecendo ainda mais os poemas que, no caso da nossa proposta, são alterados graficamente por eles, gerando novas possibilidades de leitura. Quando se pensa uma proposta dessa natureza, a intenção é oferecer ao estudante meios e instrumentos para uma leitura plural, criativa; enfim, prazerosa. Esses três adjetivos traduzem aspectos importantes de um ato de leitura eficaz porque, como diz Rouxel (2013, p. 26): “[...] o leitor atento e imaginativo se empenha

em desmontar as armadilhas que lhe são montadas, e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência, lhe dá prazer.”

Os textos poéticos são riquíssimos de imagens verbais, suas palavras têm o poder de suggestionar e provocar o surgimento de inúmeras interpretações. Visto que o poema projeta o homem num mundo fantasioso e criativo, diz Nöth (2003, p. 121): “[...] a obra literária é, portanto, um signo sem interpretante final... A obra sempre continuará aberta a interpretações imprevistas, até mesmo por parte de seu autor.” Muitos versos que se leem adquirem um significado especial para o sujeito leitor porque cada ser é único, e, em virtude disso, produzem e traduzem mentalmente em imagens diferentes, enriquecidas com o repertório de sua vivência de mundo.

Assim, queremos acreditar que o desafio de estimular e firmar o hábito pela leitura possa acontecer a partir do gênero poema, devido ao grande poder de persuasão produzido pelas escolhas lexicais, linguísticas e imagéticas que porventura sejam usadas. Não que outros gêneros literários não contenham também todos esses recursos, mas não resta dúvida de que a linguagem da poesia, pelo menos potencialmente, contém tudo isso em maior escala.

3.2 A PALAVRA COMO SIGNO/IMAGEM

Com as tecnologias de comunicação incorporando-se definitivamente ao cotidiano do homem atual, surgiram novas formas de leitura, de adquirir conhecimento. As aulas de leitura precisam acompanhar essas mudanças, já que os professores estão encarregados de difundir o conhecimento. A leitura, nesse caso, precisa sofrer as necessárias alterações para se adaptar às novas exigências de comunicação.

Ao observar a história das imagens produzidas pelo homem, é possível perceber o entrelaçamento da escrita e da imagem, o que suscita leituras. A tipografia (tamanho, formato das letras) é um meio visual que proporciona visibilidade gráfica à palavra. Esse mecanismo dá ao sujeito leitor novas e diversas possibilidades de leitura.

Normalmente, no que diz respeito à impressão do texto, confere-se visibilidade à palavra por meio do uso de letras maiúsculas ou minúsculas, além do itálico, do negrito e do sublinhado. Isso significa, semioticamente falando, que a palavra escrita começa a aumentar o seu potencial indicial e icônico, e,

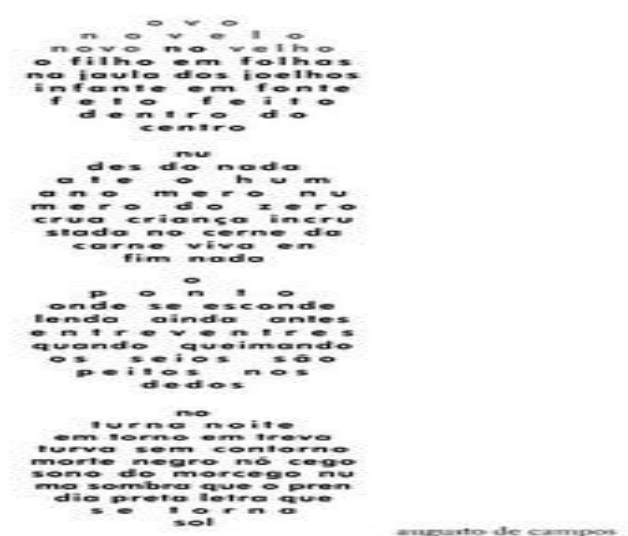
concomitantemente, passa a exigir do leitor mais atenção, pois ele precisa ler e, ao mesmo tempo, ver, já que essas intervenções também contribuem para o significado da palavra escrita. Verifica-se, pois: o experimentalismo gráfico que se pode encontrar em vários movimentos poéticos no século XX, sem dúvida, constituiu-se de um superdimensionamento das intervenções propositais na grafia da palavra.

Em literatura brasileira, por exemplo, as intervenções na grafia da palavra foram um dos principais elementos de experimentação sígnica que gerou a Poesia Concreta. Bacelar (2001, p. 9) coloca que se

[...] assenta na realidade numa prática antiga – eventualmente tão antiga como a própria escrita – de procurar veicular vários sentidos através de um único texto, seja através da disposição gráfica, da manipulação fonética ou ainda da própria escrita e dos sentidos que esta possa insinuar.

A título de exemplo, no poema *Ovo novo*, de Augusto de Campos, percebe-se, no arranjo gráfico, o modo figurado do conteúdo do poema (provavelmente as fases pelas quais uma mulher grávida passa). Através dos caracteres tipográficos que o compõem, o autor procura remeter o leitor à duplicação sofrida pelas células durante o período de gravidez. O poema não possui pontuação, nem a forma dos versos na sua forma tradicional; seu significado, logo, tanto está no sentido comum das palavras que o compõem como também na formatação gráfico-visual, percebida na forma oval que lhe conferiu o poeta.

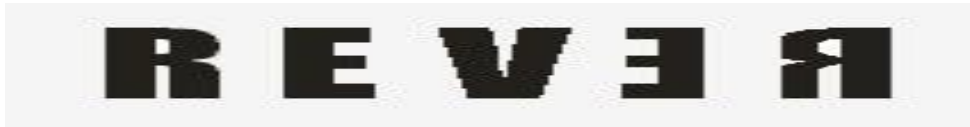
Figura 1 – Poema *Ovo novo*.



Fonte: blog Musicaefantasia.

Já no poema *Rever*, do mesmo autor, o verbo é um palíndromo, ou seja, palavra que pode ser lida da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda.

Figura 2 – Poema *Rever*.

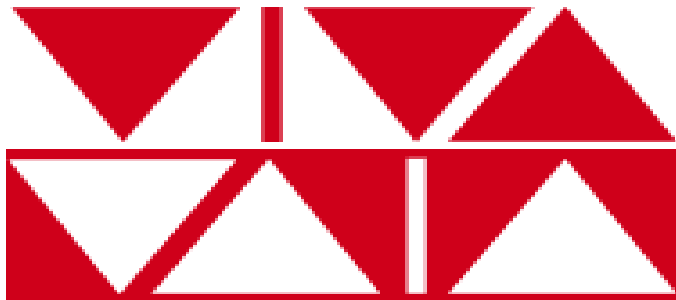


Fonte: blogue Sibila.

Rever: ver de novo, ver pela segunda vez; e o mais interessante: ao ser lida de qualquer forma, a palavra revê-se. E, ao voltar a ver, nota-se tal verbo duas vezes em rever.

Já o poema palíndromo visual (*Viva vaia*), diferente do *Rever*, é formado por figuras geométricas simples.

Figura 3 – Poema *Viva vaia*.

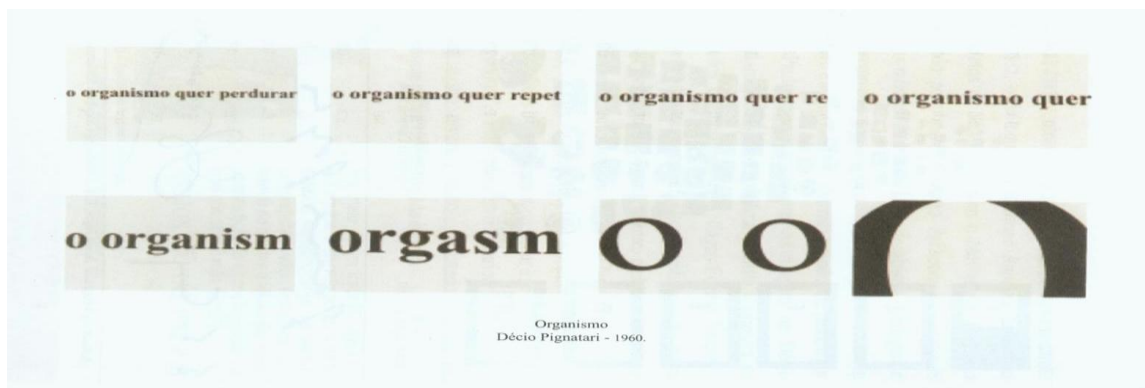


Fonte: site da revista *Veja*.

É fácil perceber que a palavra, dessa maneira, deixa de ser um símbolo verbal comum para ser um signo que tem uma relação direta entre a sua representação gráfica e o seu significado.

No poema visual chamado *Organismo*, de Décio Pignatari, o movimento é sugerido pela ampliação gráfica gradativa das letras de uma frase até culminar numa espécie de mais zoom.

Figura 4 – Poema *Organismo*.



Fonte: *site* Antonio Miranda.

No quadro final, o poeta sintetiza, com a ampliação de apenas uma letra (a letra O), o conteúdo do poema.

Pelos exemplos colocados, é notório afirmar que o Concretismo, mais do que um mero jogo inconsequente com as palavras, é uma fase literária que valorizava e permitia a incorporação da alteração gráfica nas formas e aspectos dos poemas, aproveitava efetivamente o espaço em branco da página para a disposição das palavras, abrindo o leque ainda maior para a possibilidade de leituras diversas. Concomitantemente, a participação do leitor é extremamente ativa, pois nesse caso ele precisa ler *vendo* para construir sentidos.

Nos poemas concretos, percebe-se que a página usada faz parte da estrutura do poema. Conteúdo e forma são como que inseparáveis. Aspectos verbais e visuais possuem unidade. Com relação às letras, geralmente quando muda o seu formato, aumentando-se ou diminuindo-se o seu tamanho, colorindo-se ou não, dando-se ou não destaque aos espaços em branco, mensagens são passadas com essas ações. Percebe-se que se os concretistas conseguiam esses efeitos gráficos utilizando, basicamente, o texto impresso; logo, com o texto digital, as possibilidades aumentam consideravelmente. Para Borges (2011, p. 263),

[...] apesar de não ser exclusividade do meio digital, o potencial significativo das fontes tipográficas intensificou-se ainda mais com a digitalização que possibilitou a criação de fontes tipográficas que têm uma linguagem interna própria e imagética [...].

Algo parecido ao que se citou a respeito da poesia concreta, pode-se afirmar, guardadas as necessárias proporções, sobre o texto experimental

Odisseiamazônida, de Paulo Guerreiro. Neste caso, o texto apresenta-se em forma de parágrafos, pois trata-se de uma narrativa, mas uma narrativa toda interferida em sua perspectiva gráfico-visual. É o que se pode comprovar na seguinte passagem:

Mas como eras **vaidosa!!!!** Nunca vou esquecer o meu

primeiro **jacaré-açu morto, um**

bichão daquele, que resultou num

SAPATO **DE** **SALTO** que

TU! **U**saste, apenas uma única vez, numa

tarde dançante da boate

Moranguinho! **Um bichão**

daquele!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

ME-voltam agora as nossas quentes tardes de sol

no casarão da rua Monsenhor Coutinho. Fazias deliciosos vinhos de

bacaba enquanto os teus **GATOS**

CHARTREUX deitavam no chão frio do banheiro.

Mas não penses tu que só tenho lembranças pitorescas. Como vou esquecer a primeira briga séria **ENTRE A GENTE** que teve como consequência aquele faqueiro de prata, presente de nosso casamento,

jogado nas águas estagnadas do **igarapé-esgoto de**
São Vicente??? (GUERREIRO, [201-], p. 32).²

São quase trezentas páginas de parágrafos cuja materialidade gráfica sofreu todo tipo de intervenção. O autor narra a trajetória de um personagem protagonista como é comum encontrarmos em muitos romances, mas com este diferencial: trata-se de uma trajetória cujo significado também surge a partir das intervenções gráfico-visuais do texto. Em textos experimentais dessa natureza, as distinções entre poesia e prosa são um tanto quanto irrelevantes.

Por conseguinte, quando se fala na mudança dos formatos das letras, vislumbra-se de antemão as imagens mentais das quais, embora a linguagem poética já esteja recheada, poderão surgir em virtude da influência que essas alterações gráfico-visuais podem exercer sobre quem as lê. Para exemplificar: quando uma mãe escreve um bilhete para seu filho e diz: “**AMO** muitooooooooo você”, o aumento da palavra amar intensifica seu significado e a multiplicação da vogal “o”, fará com que o filho/leitor leia *vendo*.

No que se refere à nossa proposta de leitura, para dar suporte ao estudante num trabalho que mexe na estrutura, na formatação das letras, transformando as palavras em possíveis imagens, é preciso que o professor detenha conhecimentos a respeito do manuseio com o computador, que saiba executar alguns comandos, compreender definições básicas como, por exemplo, o que é alinhamento e como pode ser sua forma, ou o que significa caixa alta ou caixa baixa. E família? Seria o mesmo que conjunto de variantes de uma mesma fonte? Ou tipo/fonte? Enfim, noções suficientes para conseguir estimular os alunos a fazerem o mesmo, ou melhor.

Com respeito às cores, é necessário também se ter alguma noção. Sobre o uso delas, comenta Freitas (Ana, 2007, p. 1):

[...] sobre o observador que recebe a comunicação visual, a cor exerce três ações: a de impressionar a retina, a de provocar uma reação e a de construir uma linguagem própria comunicando uma ideia, tendo valor de símbolo e capacidade.

² As citações do referido livro serão grafadas de acordo com as características gráfico-visuais originais do texto.

As cores têm o poder de impactar e produzir efeitos nos sentidos. Efeito diverso, é claro. Continua Freitas (Ana, 2007, p. 1): “As cores enfim, têm a capacidade de liberar um leque de possibilidades criativas na imaginação do homem, agindo não só sobre quem admirará a imagem, mas também sobre quem a produz.” Esse efeito marcante das cores pode ser vislumbrado nas propagandas e na publicidade em geral. Elas podem significar algo para cada pessoa. E por que não nos poemas? Menciona Freitas (Ana, 2007, p. 1): “É tamanha a expressividade das cores que ela se torna um transmissor de ideias, tão poderoso que ultrapassa fronteiras espaciais e temporais.”

Ao *ler, ver e interferir* graficamente usando letras de diversos tamanhos e cores sobre o poema que se está trabalhando, novos signos podem surgir, suscitando novas possibilidades de leituras. Todo poema na tela do computador tem a possibilidade de ser lido e visto, de se apresentar como matéria e funcionar como signo de algo ausente, que pode ser estruturado, modelado e (re)modelado. A tecnologia usada a serviço da leitura de textos literários pode instigar o estudante a transformar e ampliar as possibilidades do trabalho com os poemas.

Ao falar de imagem, de signo, é preciso mencionar que o conceito de signo remete, entre outras, a duas concepções que se acredita serem diferentes. Uma delas é a do linguista e estruturalista suíço Ferdinand de Saussure, chamado o fundador da linguística moderna, que coloca o signo da seguinte maneira:

[...] o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces, [...] propomos conservar o termo *signo*, para designar o total, e substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte. (SAUSSURE, 2006, p. 80-81).

Conforme pode ser representada pela figura 5:

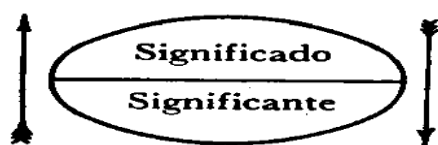
Figura 5 – Esquema – Signo.



Fonte: blogue Le Transfert.

Signo, nessa concepção, é antes de tudo a palavra – em especial a oral –, e basicamente possui dois elementos que se correlacionam entre eles: significado e significante, conforme mostra o esquema, da figura 6:

Figura 6 – Esquema do signo pensado por Saussure.



Fonte: livro *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 2006, p. 133).

A segunda concepção de signo, também bastante utilizada, é a do filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce, criador da semiótica. Ele acredita que o signo é qualquer coisa que representa alguma coisa para alguém ou algo. Nessa concepção, não dois, mas três elementos se correlacionam – são eles o objeto, o representamen e o interpretante. O representamen representa o objeto, mas é o interpretante que faz com que ele seja notado e interpretado. Se não há interpretante, o representamen não aparece como representação do objeto, ou seja, o interpretante completa o círculo no qual uma determinada coisa só se configura como signo de um determinado objeto se houver quem ou o que, diante de seu representamen, o interprete.

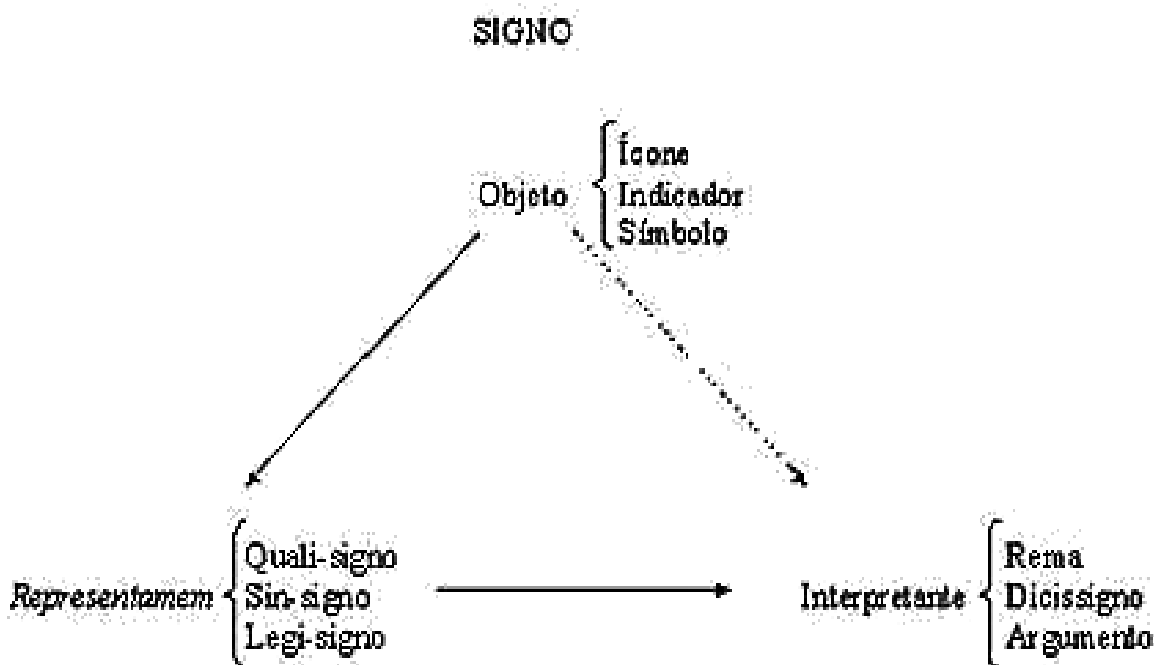
Signo, portanto, na visão de Saussure, é uma díade; já para Pierce, é uma tríade. No modelo triádico pensado por Pierce, aparece o terceiro elemento que completa a relação dialógica desejada entre os três termos. Em nossa proposta de atividade com a leitura, o estudante é o alvo, pois é ele quem vai ler e mexer na materialidade do texto, tentando através de cores e formas, descobrir outros significados, fazer outras leituras, usando a palavra como imagem, com a possibilidade dessa nova visualidade dada à palavra gerar outros signos. Exatamente por perceber tais relações, atraímos-nos pela concepção de Peirce, por parecer mais funcional e por usar a palavra escrita como um signo composto, não de dois, mas de três elementos: uma representação (1) de alguma coisa (2) para alguém ou algo (3). O signo, nesse modelo, só se constituirá como signo na interação entre os três elementos, não podendo faltar nenhum deles.

A representação, no modelo pensado por Pierce, chama-se *representamen*, e pode ser diversas coisas: uma palavra, na sua modalidade oral ou gráfica, uma foto,

um pedaço de bolo, uma fragrância, um gesto, um sinal de trânsito, uma rua molhada pela chuva etc. Alguma coisa é o objeto, objeto é aquilo que é representado, real ou imaginário; pode ser uma pessoa ou um fenômeno da natureza. Alguém ou algo é o interpretante, que pode ser uma pessoa, um animal, uma máquina ou outra coisa contanto que, através do *representamen*, se tenha contato com o objeto, completando a tricotomia e fechando o circuito de comunicação do signo.

Para se ter uma ideia da tricotomia pensada por Pierce, segue um esquema dessa representação.

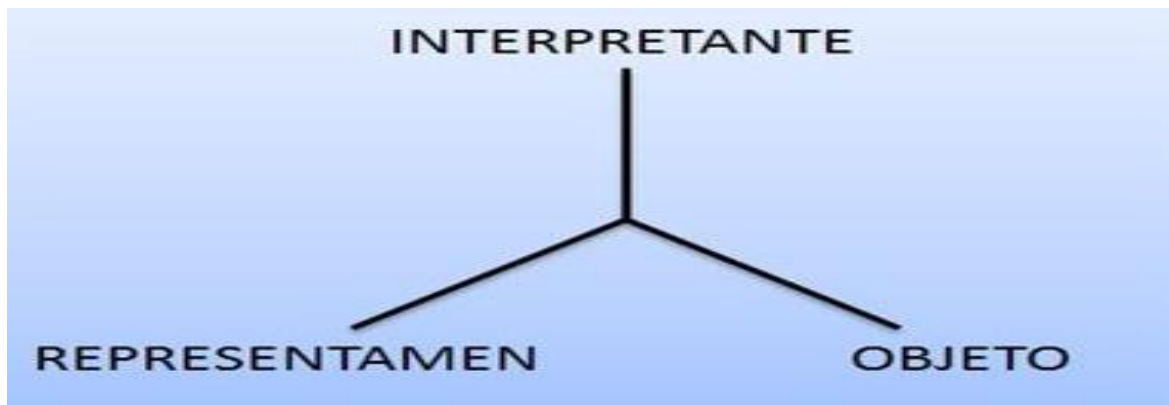
Figura 7 – Esquema: A tricotomia de Pierce.



Fonte: site da revista *Fonte*, da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR).

No esquema pensado por Pierce, nota-se que ele criou uma nova tríade para cada um dos três elementos da tríade maior, perfazendo três tricotomias. Para o trabalho que estamos propondo, é preciso fazer um recorte nesse estudo. Então, elegemos como referência principal a tricotomia do objeto, em sua forma de ícone, índice e símbolo, haja vista a possibilidade de interlocução entre essa tríade e o experimento gráfico-visual sobre os poemas.

Figura 8 – A tricotomia de Pierce.



Fonte: revista *DataGramaZero*.

Para começarmos a estabelecer um diálogo entre a nossa proposta de leitura e a teoria sógnica de Peirce, podemos afirmar que o objeto são os temas ou conteúdos presentes nos poemas, o *representamen* são as formas gráficas sob as quais esse objeto (os poemas) é apresentado. Ou seja: num primeiro momento, são os poemas impressos de forma tradicional; num segundo momento, os mesmos poemas são alterados graficamente pelos sujeitos da pesquisa. O sujeito/participante é o “alguém” (o interpretante), figura fundamental para o êxito da atividade proposta, pois ele é o elemento relevante nessa tricotomia, ele completa o sentido do signo. Vale destacar que é a partir do repertório, isto é, do conhecimento de mundo, conhecimento prévio desse sujeito, que a representação que o *representamen* faz do objeto adquire sentido para ele, como interpretante.

O interpretante, semioticamente falando, não tem acesso ao objeto a não ser através da representação feita dele pelo *representamen*, representação esta que pode se apresentar de três formas, isoladas ou combinadas entre si:

1. Icônica – Segundo Nöth (2003, p. 79), “[...] um signo que é ‘semelhante’ ao seu objeto [...]”, ou seja, quando o *representamen* é semelhante ou guarda relações de semelhanças com o objeto. Os ícones são as representações de características próprias: fotos, caricaturas, esculturas, desenhos ou pinturas realistas, mapas etc.
2. Indicial – Nöth (2003, p. 82) menciona que o índice “[...] está fisicamente conectado ao seu objeto; formam, ambos, um par orgânico [...]”, ou seja, quando o *representamen* é contíguo ao objeto, isto é, faz parte do objeto,

são os vestígios, marcas produzidas ou deixadas por ele. Índices são indicativos, no qual os indícios são deixados: fumaça que indica fogo, pegadas na areia que indicam que alguém andou por ali, fios de cabelos, o cheiro de café ou de um bolo. A diferença do índice para ícone é que, neste, a representação é semelhante ao objeto; naquele, a representação faz parte do objeto, é algo dele, uma(s) parte(s) dele que o representa(m).

3. Simbólica – Nöth (2003, p. 83) diz que “[...] símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota, em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais.” O símbolo ocorre quando entre o *representamen* e o objeto existe uma relação de convenção legitimada, um acordo entre sujeitos comunicantes que desejam representar o objeto por algo que, necessariamente, não tem nada a ver com ele. Exemplos: palavras que constituem o léxico de determinada língua; triângulo numa pista, o símbolo de que há veículo com problema à frente; os dedos em forma de “V” (vitória) diante de uma disputa ou para indicar “paz e amor”.

Caso um signo combine símbolo e ícone, ou seja, palavras e imagens, dependendo do que mais se destacasse, haveria um símbolo icônico ou ícone simbólico. O mesmo aconteceria entre símbolo e índice: ou um símbolo indicial ou um índice simbólico. Com o experimentalismo gráfico-visual proposto, a possibilidade da palavra revelar seu potencial de iconicidade ou indicial como símbolo é muito grande, podendo migrar de sua mera condição de símbolo e mostrar seu potencial icônico e indicial.

O ato de ver nunca é neutro, mas carregado de interpretação, interpretação essa, que surge muitas vezes em resultado de uma interação que envolve informações provindas do nosso cognitivo, bem como, pelos juízos de valores que atribuímos a certos signos. Para Santaella (2007, p. 2), o estar no mundo na condição de indivíduos sociais

[...] é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números,

luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

Pela recombinação dos signos visuais, o poema alterado visualmente pelo sujeito/participante cria novas possibilidades de leituras e pode ajudá-lo a melhorar a sua competência leitora. Além de ter uma relação interdisciplinar com as outras formas de articulação da palavra e da imagem.

Se linguagens são formas sociais de comunicação, então é fundamental que o professor procure propor estratégias e mecanismos para que se torne possível o êxito nas atividades de leitura propostas. São as intervenções gráfico-visuais que, ao formar imagens sobre a palavra, podem criar, nos leitores, diversos significantes. O intuito é exatamente esse: incentivar os sujeitos participantes, tanto na leitura como na interferência do poema dado.

3.2.1 A intervenção gráfico-visual sobre textos literários

Estratégias didáticas sobre os poemas, como as alterações gráfico-visuais, são possíveis porque, segundo Maingueneau (2011), a espacialidade do escrito e do impresso permite também que lhes associemos elementos icônicos variados, esquemas, desenhos, gravuras, fotos etc., além de um paratexto, pois todo texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar. Em outros termos, o texto impresso possui uma natural potencialidade imagética, Candido (2011, p. 180) salienta que

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem... Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido a coerência mental que pressupõe e que sugere.

Ao elaborarmos uma representação mental sugerida por um texto impresso, parece que se une a essa representação elementos da visão. É por isso que se usa algumas vezes, no presente estudo, a expressão ler *vendo*. A intenção, portanto, das intervenções gráfico-visuais nas palavras que compõe um determinado poema é despertar a atenção do leitor também para o significante, e não apenas para o

significado, ou, em termos peirceanos: chamar a atenção do interpretante também para o *representamen* e não somente para o objeto.

Num poema tradicional que pode ser, por exemplo, clássico, romântico, parnasiano ou impresso de modo tradicional, a palavra poética, na sua perspectiva gráfica, também chama um pouco a atenção do leitor para o modo como está impressa, visto que vem em forma de versos que são diferentes do modo de impressão do texto literário em forma de parágrafos, a chamada prosa ou narrativa. O que mais importa, entretanto, nesse caso, é o significado proposto pelo arranjo de palavras nos versos, pelas figuras de linguagem que por acaso existam ali, e não necessariamente pela forma como as palavras estão materializadas na sua impressão sobre a página. Tradicionalmente, os poemas chamariam mais a atenção do leitor para o aspecto sonoro do seu arranjo de palavras: a rima, a métrica, a repetição de certos fonemas ou palavras etc.

Ao se chamar a atenção do leitor para o aspecto gráfico-visual da palavra, já estaríamos em um campo fora da tradição, já se faria parte das ideias presentes em poemas experimentais. É, portanto, a partir dessas ideias experimentais de se fazer grandes interferências sobre a grafia da palavra que pretendemos, em nossa sala de aula, desenvolver didáticas também experimentais para incentivar o gosto pela leitura de textos literários.

Quando a grafia da palavra sofre qualquer intervenção como a utilização de cores, o aumento do tamanho do tipo da letra, o destaque através do negrito, itálico, sublinhado, ou ainda o uso de movimento, essas intervenções ajudam na criação da imagem que se quer projetar. Também quando o conteúdo da palavra é materializado na sua grafia – por exemplo, escrever a palavra *teia* usando elementos que lembrem uma teia –, a palavra escrita migra da sua mera condição simbólica para uma condição de índice e ícone. Não se pode mais dizer que a palavra, em uma dessas condições, é somente símbolo: ela começa a ganhar o status de imagem ou de parcelas que formam uma imagem ou alguma coisa que lembre uma imagem. Esse tipo de indicialização e iconização da palavra tem sido mais comum nas mídias tecnológicas e digitais, mas nota-se também reflexos na mídia impressa.

A intervenção gráfico-visual confere visibilidade à palavra, e faz com que o significado seja intensificado pelo significante. Ao se dar visibilidade à grafia da palavra, ela é retirada de sua monotonia gráfico-visual, criando novas possibilidades de despertar a atenção do leitor, isso porque o leitor sai da sua acomodação de

leitura para dar conta do impacto que a intervenção gráfico-visual provoca em seus hábitos tradicionais de leitura.

Interessa-nos desenvolver a ideia de que a palavra tem possibilidades de chamar a atenção para si, seja pelo significado – quando, por exemplo, se faz um trocadilho – ou pelo significant – quando se faz, por exemplo, intervenções na sua grafia. Esse aspecto é mais evidente na arte, na literatura e, no momento, menos em outros setores do conhecimento.

A nossa proposta pedagógica de atividade com a leitura tenta utilizar essa larga experiência da literatura com a palavra para desenvolver novas possibilidades de leitura. Essa forma de incentivar a leitura passa a ficar de acordo com a tendência atual de se adquirir conhecimento através de mídias indiciais ou icônicas. Os usuários de aparelhos tecnológicos tais como *notebooks*, *tablets*, celulares e outros, guardadas as devidas proporções, também recebem e leem mensagens com intervenções gráfico-visuais: são utilizados determinados efeitos gráfico-sonoros como os *emoticons*, as palavras em movimento, as cores e assim sucessivamente.

Por fim, é preciso ressaltar que essa é uma proposta de leitura que encara os meios impressos e digitais como elementos intercomplementares. É por isso que, nas etapas de realização da proposta, interpõe-se uma alternância entre o digital e o impresso a partir da utilização de computadores.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Que papel tem desempenhado a escola pública com a leitura de textos literários? Quais experiências os alunos leitores trazem de textos literários? Por que incentivar a leitura desses textos? Por que o gênero poema é interessante para um trabalho de incentivo à leitura literária? As intervenções gráfico-visuais podem incentivar a leitura de textos literários? Como o trabalho com o gênero textual poema, baseado na interação entre autor, leitor e texto, pode auxiliar no desenvolvimento da competência leitora? Essas são as perguntas norteadoras da presente pesquisa, que busca contribuir para o incentivo da leitura de textos literários através do estudo do papel da intervenção gráfico-visual sobre poemas de poetas brasileiros.

Para o estudo proposto, a pesquisa baseou-se em um trabalho realizado junto a estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola

pública municipal na cidade de Valença, Bahia. O grupo, composto de doze participantes, foi exposto à atividade de aprendizagem de leitura através de poemas de autores brasileiros impressos, primeiro, na formatação original; segundo, alterados graficamente pelo professor; terceiro, a partir da atividade de interferência gráfico-visual, realizada por eles com a utilização do computador. Além dessa atividade, o grupo participou de um questionário inicial e um final para avaliar o seu envolvimento e o desenvolvimento da atividade de leitura. Quanto à avaliação das etapas, ela foi processual e, portanto, contínua, por meio da qual foram observados o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos em cada etapa proposta.

3.3.1 Participantes

A população da pesquisa constituiu-se de doze alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, com idade entre treze a quinze anos, do turno diurno de uma escola pública municipal de Valença, Bahia. Para a seleção desses sujeitos, o critério foi ser voluntário.

3.3.1.1 Instrumentos

O estudo foi conduzido através de atividades de aprendizagem que envolviam a interação dos procedimentos adotados, enfatizando os aspectos constituintes do gênero textual em questão, ou seja, uma interação entre atividades de leitura impressa e as posteriores atividades no computador. Foram solicitadas leituras, tanto dos poemas impressos quanto dos poemas presentes na tela do computador, além de comentários sobre as etapas desenvolvidas e respostas aos questionários aplicados, sob a observação auspiciosa da professora/pesquisadora.

3.3.1.1.1 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas seis horas/aulas. Os materiais usados foram: papel ofício, caneta, caderno, computador, *pendrive*, lápis e outros; para as etapas iniciais, os poemas *Balada das meninas de bicicleta*, de Vinicius de Moraes, *Os sapos*, de Manuel Bandeira, *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, e *Canção do exílio*, de

Gonçalves Dias. Levou-se em consideração o centenário de Vinícius de Moraes, os versos livres dos escritos de Manoel Bandeira, a nostalgia pela terra natal de Gonçalves Dias, a ideia de que a idade não volta mais de Casimiro de Abreu e a mistura que se visualiza em *Quadrilha*, de Drummond. Para a etapa de intervenção, que seria feita pelos sujeitos/participantes, foram usados mais três poemas: *O bicho* e *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, e *Cala, meu amor*, de Vinícius de Moraes.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa participaram de uma pré-atividade, na qual responderam questões relativas à atividade que iriam trabalhar, suas expectativas e hipóteses, e realizaram atividades de leitura e interferência gráfico-visual no gênero textual poema. No término da atividade, foi aplicado a pós-atividade com o intuito de confirmar ou não as expectativas e hipóteses levantadas.

Na atividade proposta, pensou-se em incentivar e motivar o participante para que ele, ao fazer a leitura, análise e interferência, buscasse no poema a ideia central, a palavra, o verso, a estrofe ou a expressão que mais lhe tocasse, e desse um significado especial por meio da alteração da cor ou da forma. Essa atividade pressupõe a ativação do conhecimento prévio do estudante pois, para transformar o poema graficamente, são necessárias outras leituras, algo assim como alguma informação sobre a significação das cores, das formas e, claro, do poema lido.

O trabalho consta de cinco etapas: a motivação é a primeira delas, pois ao motivar, é possível descobrir o que o estudante traz de conhecimento prévio sobre o *corpus* escolhido. Em seguida, poemas são apresentados aos sujeitos/participantes impressos na formatação tradicional, para serem lidos com ênfase e entonação com o fim de que se discuta, entre diversas coisas, outros textos aos quais porventura os poemas se reportassem. Depois, os poemas modificados pelo professor são distribuídos aos participantes para serem apenas vistos e analisados. A leitura nesse momento deve ser apenas visual, visto que os textos são os mesmos da segunda etapa, apenas modificados na sua formatação e cores.

Na sequência, os participantes são convidados a fazer a leitura, analisar e interferir graficamente no poema dado. Nesse momento, o computador assume o papel tanto de recurso como do ambiente virtual da atividade. Após a leitura e análise, a interferência gráfico-visual deve ser feita na palavra, verso, ou estrofe que suscitou uma leitura além do escrito, do explícito. Foram escolhidos poemas dos mesmos autores das etapas anteriores, visto que os participantes já comentaram

sobre eles e sobre alguns escritos, ficando assim munidos de informações que serviram de auxílio na hora de interferir graficamente.

Por fim, após imprimir os textos modificados graficamente, os sujeitos/participantes são convidados a explicitar as leituras e interferências feitas. As finalidades são, além de explicitar, ouvir e valorizar as leituras feitas pelos outros participantes, entendendo que os olhares são diferentes, que também a leitura, em especial de textos literários, seja polissêmica e admita variados posicionamentos. Tentou-se passar a ideia de que o respeito ao olhar do próximo serve para o enriquecimento das visões de mundo de cada participante.

Para melhor vislumbrar o desenrolar da atividade de leitura aplicada e a participação dos sujeitos, achamos por bem demonstrar, de modo detalhado, o desenvolvimento de cada etapa, desde a motivação até a explicitação das intervenções feitas. Três aulas foram usadas para as três primeiras etapas, uma aula para a quarta etapa e duas aulas para a quinta etapa.

Primeiro passo – aplicação do questionário inicial: logo após a aplicação e recolhimento da pré-atividade, tem início a atividade que foi desenrolada em cinco etapas.

Etapa I – a motivação

Objetivo:

- Formular hipóteses a respeito do conteúdo dos poemas, antes ou durante da leitura.

A motivação se deu através de uma conversa informal, pedindo que os sujeitos/participantes da pesquisa falassem sobre que tipo de textos eles gostavam de ler e os elementos gráficos que geralmente utilizavam para enriquecer suas mensagens. Esse bate-papo visava à ativação do conhecimento prévio dos participantes e a formulação de hipóteses a respeito da atividade que participariam. Para isso, a interação entre eu professora/pesquisadora e os sujeitos/participantes, os alunos, foi primordial para motivá-los e instigá-los a relatar o que achavam a respeito do assunto, o qual seria tratado na atividade de leitura, e descobrir quais eram as informações que eles possuíam.

As informações que surgiram foram diversas, e sinalizaram que os sujeitos/participantes gostavam de ler textos: poesias, textos que falassem de amor, amizade, e que as mensagens não fossem longas. Eles gostavam quando recebiam mensagens via celular ou *facebook* que tivessem alguns elementos, em especial as carinhas que representam o estado de espírito das pessoas e mostram se estão alegres ou tristes, chamadas de *emoticons*. Eles também gostavam de enviá-las para os amigos e colegas.

Então, perguntou-se se eles tinham ideia sobre que gênero textual nós iríamos abordar na nossa atividade de leitura. Sorriram e disseram que provavelmente era texto poético. Acreditamos, assim, que o início da atividade foi promissor.

ETAPA II – O ATO DE LEITURA: em que o leitor apenas **LÊ**

Objetivo:

- Reconhecer diferentes formas de tratar a informação, a partir da comparação de textos que tratam do mesmo tema e em função das condições em que foram produzidos.

Após sinalizarem o gênero, elogiei-os e mencionei que, ao se ler um texto, quando se sabe algo do autor, do contexto em que foi escrito o texto, a leitura fica ainda mais significativa. Portanto, antes da distribuição dos poemas selecionados, seguiu-se uma breve apresentação da biografia dos poetas. Logo após, os poemas foram apresentados aos participantes na formatação original. Foram cinco poemas:

- *Balada das meninas de bicicleta* (Vinícius de Moraes);
- *Os sapos* (Manuel Bandeira);
- *Quadrilha* (Carlos Drummond de Andrade);
- *Meus oito anos* (Casimiro de Abreu)
- *Canção do exílio* (Gonçalves Dias).

Os sujeitos/participantes fizeram a leitura e se prontificaram para ler. Isso foi encorajador: a atividade começou e não houve resistência em aceitá-la. Alguns

poemas dividiram, entre eles, a leitura: *Balada das meninas de bicicleta* e *Os sapos*. Participei da leitura e a fiz com ênfase, entonação, expressividade e emoção. Nessa etapa, a leitura foi apenas um ato em que o estudante apenas leu.

Logo depois, perguntei o que eles acharam a respeito de como o poema estava impresso: todos se manifestaram oralmente, dizendo que gostaram dos poemas que foram trazidos. Quatro afirmaram que mesmo impresso de forma tradicional gostaram de ler. Os demais participantes também se expressaram sobre o texto impresso tradicionalmente:

“Gostei, deu para ler muito bem.”³ (S/P3)⁴

“Impresso da forma correta.” (S/P10)

“Dá vontade de continuar lendo.” (S/P11)

“Impresso do jeito correto.” (S/P2)

Entretanto, alguns já comentavam:

“Está de uma maneira que qualquer pessoa entenderia, mas se as letras fossem maiores, seria melhor.” (S/P5)

“O tamanho das letras está bom, mas se tivesse algumas ilustrações e as estrofes fossem coloridas ficaria mais contagiante.” (S/P1)

“Gostei, apenas queria que as letras estivessem coloridas.” (S/P9)

Vale salientar que, apesar de estarmos apenas no começo da atividade, os participantes estavam empolgados. A leitura no impresso foi feita de forma prazerosa. Eles participaram ativamente, a ponto de um deles dizer:

“Gostei dá vontade de continuar lendo e não parar mais.” (S/P7)

Quando foi feita a segunda pergunta, se a impressão tradicional os ajudou para que se interessassem pela leitura, todos responderam que sim, e apenas um se

³ Por ser uma reprodução da fala dos sujeitos da pesquisa, colocamos as citações em itálico no corpo do texto e entre aspas.

⁴ S/P refere-se ao sujeito/participante seguido do número de identificação.

colocou dizendo que, talvez se as pessoas julgassem pela aparência do texto, poderia parecer que o texto era “chato”, mas se o lessem, perceberiam que era interessante.

Assim como na resposta da pergunta anterior, eles sinalizaram que gostaram dos textos trazidos e que foi interessante lê-los. No entanto, três dentre eles, ao responderem que gostaram do texto impresso de forma tradicional, completaram a resposta dizendo que “se as letras fossem diferentes” (S/P1), “se tivessem figuras” (S/P6), “se as letras fossem maiores” (S/P11), provavelmente o texto ficaria ainda mais interessante e chamaria mais atenção para a leitura.

Tudo estava indicando que eles aprovariam a atividade, já que estavam sinalizando suas preferências. Quando foi perguntado se eles gostariam de ler poemas com outra formatação, todos responderam que “sim”, com letras maiores, coloridas, textos com imagens. Um sujeito/participante colocou: “Sim, deve ser legal, mas para mim a forma como está formatado o texto não importa muito, o importante na vida é ler cada vez, e poemas diferentes.” (S/P1). Esse diálogo evidenciava que a atividade estava seguindo um caminho promissor. As reações dos participantes, até esse momento, indicavam aceitação e empolgação. Essas reações serviram de encorajamento para mim.

ETAPA III – O ATO DE LEITURA EXPERIMENTAL: em que o leitor lê VENDO

Objetivo:

- Comentar as alterações gráfico-visuais feitas nos poemas para a compreensão das relações semânticas e discursivas.

Os sujeitos/participantes estavam com os textos impressos de forma tradicional nas mãos, e já tínhamos conversado sobre sua formatação, seu conteúdo. Assim sendo, receberam mais poemas, porém, modificados⁵ tipograficamente com alterações gráfico-visuais nas letras e cores. Inicialmente, ao pegarem o texto, foi notória a surpresa. Era um texto diferente. Iam começar a ler,

⁵ Sobre os textos modificados tipograficamente, estamos cientes de que, nesse estudo, somos apenas professores/pesquisadores e não escritores experimentais. Portanto, salientamos que, nos textos modificados graficamente, procuramos aplicar apenas alguns procedimentos de intervenção gráfico-visual (forma/cor), baseados no que observamos com os experimentalistas literários. Tentamos, assim, desenvolver uma proposta de leitura baseada no que de lúdico e experimental tem a literatura.

quando um entre eles falou: “Ah! é o mesmo texto.” (S/P7). De início, foram convidados a analisar o texto, sua formatação, estrutura, cores; depois, a confrontar ambos os poemas. O propósito dessa comparação era para que eles percebessem que, embora os textos fossem os mesmos, tinham formatações diferentes. Foram incentivados a observar ambos os poemas, sua formatação, se a quantidade de versos continuava a mesma, se a estrutura das estrofes foi modificada etc.

Para se ter um vislumbre de como os poemas foram apresentados aos participantes, será mostrado cada texto na formatação tradicional e, depois, alterado graficamente, na ordem em que foram oferecidos aos sujeitos/participantes.

Poema *Quadrilha* – Na formatação tradicional.

Quadrilha (Carlos Drummond de Andrade)

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

Fonte: *site* Letras.

Poema *Quadrilha* – Alterado graficamente.

Quadrilha

(Carlos Drummond de Andrade)

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

Poema *Balada das meninas de bicicleta* – Na formatação tradicional.

Balada das meninas de bicicleta (Vinícius de Moraes)

Meninas de bicicleta
Que fagueiras pedalais
Quero ser vosso poeta!
Ó transitórias estátuas
Esfuziantes de azul
Louras com peles mulatas
Princesas da zona sul:
As vossas jovens figuras
Retesadas nos selins
Me prendem, com serem puras
Em redondilhas afins.
Que lindas são vossas quilhas
Quando as praias abordais!
E as nervosas panturrilhas
Na rotação dos pedais:
Que douradas maravilhas!
Bicicletai, meninada
Aos ventos do Arpoador
Solta a flâmula agitada
Das cabeleiras em flor
Uma correndo à gandaia
Outra com jeito de séria
Mostrando as pernas sem saia
Feitas da mesma matéria.
Permanecei! vós que sois
O que o mundo não tem mais
Juventude de maiôs
Sobre máquinas da paz
Enxames de namoradas
Ao sol de Copacabana
Centauresas transpiradas
Que o leque do mar abana!
A vós o canto que inflama
Os meus trint'anos, meninas
Veloze massas em chama
Explodindo em vitaminas.
Bem haja a vossa saúde
À humanidade inquieta
Vós cuja ardente virtude

Poema *Balada das meninas de bicicleta* – Na formatação tradicional (continuação).

Preservais muito amiúde
Com um selim de bicicleta
Vós que levais tantas raças
Nos corpos firmes e crus:
Meninas, soltai as alças
Bicicletai seios nus!
No vosso rastro persiste
O mesmo eterno poeta
Um poeta - essa coisa triste
Escravizada à beleza
Que em vosso rastro persiste,
Levando a sua tristeza
No quadro da bicicleta.

Fonte: *site* Vinicius de Moraes.

Poema *Balada das meninas de bicicleta* – Alterado graficamente.

Balada das meninas de bicicleta

(Vinicius de Moraes)

MENINAS de bicicleta

Que fagueiras **PEDALAIS**

Quero ser vosso poeta!

Ó transitórias estátuas

ESFUZIANTE DE AZUL

LOURAS COM PELES MULATAS

PRINCESAS DA ZONA SUL:

AS VOSSAS JOVENS FIGURAS

Retesadas nos selins

Me prendem, com serem **PURAS**

REDONDILHAS

EM AFINS.

Que lindas são vossas quilhas

Quando as praias abordais!

E as nervosas panturrilhas

Na rotação dos pedais:

Que douradas maravilhas!

BICICLETAI, MENINADA

Aos **VENTOS** do Arpoador

SOLTA a flâmula agitada

DAS **cabeleiras** EM **FLOR**

Uma correndo à gandaia

Outra com jeito de **SÉRIA**

MOSTRANDO as pernas **SEM SAIA**

Feitas da mesma matéria.

Poema *Balada das meninas de bicicleta* – Alterado graficamente (continuação).

Permanecei! vós que sois

~~O QUE O MUNDO NÃO TEM MAIS~~

Juventude de **maiôs**

Sobre máquinas da **PAZ**

Enxames de namoradas

Ao **SOL** de Copacabana

Centauresas transpiradas

Que o leque do mar abana!

A vós o canto que inflama

Os meus trint'anos, **MENINAS**

VELOZES massas em **CHAMA**

EXPLODINDO em vitaminas.

Bem haja a vossa saúde

À humanidade inquieta

Vós cuja ardente virtude

PRESERVAIS MUITO AMIÚDE

Com um selim de bicicleta

Vós que levais tantas raças

Nos corpos **FIRMES** e crus:

MENINAS, soltai as alças

BICICLETAI SEIOS NUS!

No vosso **RASTRO** persiste

O mesmo eterno poeta

Um poeta- essa coisa triste

escravizado à **BELEZA**

Que em vosso **RASTRO** persi**STE**,

LEVando a sua **TRISTEZA**

No quadro da bicicleta.

Poema *Os sapos* – Na formatação tradicional.

Os Sapos (Manuel Bandeira)

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
- “Meu pai foi à guerra!”
- “Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”.

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: – “Meu cancioneiro
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A fôrmas a forma.

Clame a saparia
Em críticas cétricas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas...”

Urra o sapo-boi:
- “Meu pai foi rei!”- “Foi!”
- “Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”.

Brada em um assomo
O sapo-tanoeiro:
- A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

Poema *Os sapos* - Na formatação tradicional (continuação).

Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo”.

Outros, sapos-pipas
(Um mal em si cabe),
Falam pelas tripas,
- “Sei!” – “Não sabe!” – “Sabe!”.

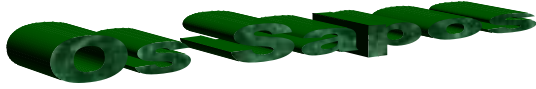
Longe dessa grita,
Lá onde mais densa
A noite infinita
Veste a sombra imensa;

Lá, fugido ao mundo,
Sem glória, sem fé,
No perau profundo
E solitário, é

Que soluças tu,
Transido de frio,
Sapo-cururu
Da beira do rio...

Fonte: *site* Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A.

Poema *Os sapos* – Alterado graficamente.



(Manuel Bandeira)

Enfunando os pApOs,
Saem da penumbra,
Aos PuLoS, os sapos.
Aluz os deslumbra.

Em ronco que a terra,
Berra o sapo-boi:

- “Meu pai foi à guerra!”

- “Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”.

O SAPO-TANOEIRO,
Parnasiano aguADO,
Diz: – “Meu cancionero
É bem martelADO.

Vede como primo
Em comer os HIATOS!
Que arte! E nunca rimo
Os termos COGNATOS.

O meu verso é bom
Frumento sem JOIO.
Faço RIMAS com
CONSOANTES de APOIO.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:

Reduzi sem danos

A FÔRMAS a FORMA.

Clame a saparia
Em críticas cÉTICAS:
~~Não há mais poesia,~~
MAS há artes poÉTICAS...

Poema Os sapos – Alterado graficamente (continuação).

Urra **o sapo-boi:**

- “Meu pai foi rei!”- “Foi!”

- “Não foi!” – “Foi!” – “**Não foi!**”.

Brada em um assomo

O **sapo-tanoeiro:**

- A grande arte é como

Lavor de **JOALHEIRO**.

Ou bem de estatuário.

*Tudo quanto é **bELO**,*

Tudo quanto é vário,

*Canta no mart**ELO**”.*

*Outros, **sapos-pipas***

(Um mal em si cabe),

Falam pelas tripas,

- “Sei!” – “Não sabe!” – “Sabe!”.

Longue dessa grita,

Lá onde mais **dENSA**

A noite infinita

Veste a sombra im**ENSA**;

LA, fugido ao mundo,

Sem glória, sem **FÉ**,

No perau profundo

E solitário, **É**

Que soluças tu,

*Transido de **fRIO**,*

Sapo-cururu

*Da beira do **RIO**...*

Poema *Canção do exílio* – Na formatação tradicional.

Canção do exílio (Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Fonte: *site* Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A.

Poema Canção do exílio - Alterado graficamente

Canção do exílio

(Gonçalves Dias)

MINHA terra tem PALMEIRAS,
Onde canta o SABIÁ;
As ~~aves~~, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como LÁ.

Nosso ~~ceu~~ tem mais ~~estrelas~~,
Nossas várzeas têm mais ~~flores~~,
Nossos BOSQUES têm mais VIDA,
Nossa vida mais AMORES.

Em cismar, sozinho, À NOITE,
Mais prazer eu encontro LÁ;
MINHA terra tem PALMEIRAS,
Onde canta o SABIÁ.

MINHA terra tem PRIMORES,
Que tais não encontro eu CÁ;
Em cismar -sozinho, À NOITE
Mais prazer eu encontro LÁ;
MINHA terra tem PALMEIRAS,
Onde canta o SABIÁ.

Não permita Deus que eu ~~MORRA~~
Sem que eu volte para LÁ;
Sem que disfrute os PRIMORES
Que ~~não encontro~~ por CÁ;
Sem qu'inda aviste as PALMEIRAS,
Onde canta o SABIÁ.

Poema *Meus oito anos* - Na formatação tradicional.

Meus oito anos (Casimiro de Abreu)

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem, mais!

Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;

O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!

O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!

Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberto o peito,
Pés descalços, braços nus.

Poema *Meus oito anos* - Na formatação tradicional (continuação).

Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;

Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!

Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Fonte: *site* Velhos Amigos.

Poema *Meus oito anos* - Alterado graficamente.

Meus oito anos (Casimiro de Abreu)

Oh! que saudades que tenho
Da **aurora** da minha **VIDA**
Da minha **infância** querida
~~Que os anos não trazem, mais!~~

Que amor, que sonhos, que **flores**,
Naquelas tardes **fagueiras**
À sombra das **bananeiras**,
Debaixo dos **laranjais**!

Como são **BELOS** os dias
Do despontar da existência!
Respira a alma **INOCÊNCIA**
Como perfumes a **flor**;

O **MAR** é — lago sereno,
O **CÉU** — um manto azulado,
O **MUNDO** — um sonho **dourado**.
A **VIDA** — um hino d'amor!

Que auroras, que **SOL**, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce **alegria**,
Naquele **INGÊNUO** folgar!

O **céu** bordado d'estrelas,
A **TERRA** de aromas cheia,
As **ondas** beijando a **AREIA**
E a **lua** beijando o **mar**!

Oh! dias da minha infância!
Oh! Meu **céu** de **primavera**!
Que doce a vida não era
Nessa **risonha** manhã!

Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas **DELÍCIAS**
De minha mãe as carícias
E **BEIJOS** de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem **satisfeito**,
Da camisa **aberto** o **peito**,
Pés descalços, **braços** nus.

Poema *Meus oito anos* - Alterado graficamente (continuação).

CORRendo pelas **campinas**
 À roda das **cachoeiras**,
 ATrás das **asas** LIGeiras
 Das **borboletas** **azuis**!

Naqueles tempos ditosos
 Ia colher as **PITANGAS**,
 Trepava a tirar as **MANGAS**,
 Brincava à beira do **MAR**;

Rezava às ~~Ave-Marias~~,
 Achava o **CÉU** sempre lindo,
 Adormecia **SORRINDO**
 E despertava a **CANTAR**!

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha **VIDA**,
 Da minha infância querida
 Que os anos ~~não trazem~~ mais!

Que amor, que sonhos, que **flores**,
 Naquelas tardes **faqueiras**
 À sombra das **BANANEIRAS**,
 Debaixo dos **laranjais**!

Como era a primeira vez que eles se deparavam com uma atividade de leitura como essa, de início foram incentivados a olhar simplesmente para os poemas, examinando os espaços entre as letras e em volta das palavras, bem como as variações tipográficas usadas. Deviam considerá-la como uma imagem para, depois, identificar as ideias que surgiam dessa imagem, associada com as letras e as palavras que havia no poema.

O momento foi propício para mostrar a eles que as alterações gráficas sobre os poemas não são feitas aleatoriamente; que as cores e os tamanhos das letras criam signos que passam a dar possibilidades para outras leituras. Passando a agir sobre o objeto, este assume significado e cada leitor se torna interpretante de acordo com as representações que possui, aliadas ao seu repertório de conhecimentos acumulados. A interação é, pois, fator de ajuda para a leitura e execução das alterações gráfico-visuais na terceira etapa.

Quando se perguntou se as alterações gráfico-visuais despertaram o interesse deles pelo poema e se sentiram vontade de lê-los, todos disseram que sim, que gostaram da forma e das cores, que ficou mais fácil de ler, mais interessante, mais legal. Vejamos algumas expressões ditas pelos sujeitos/participantes:

“sim, ficou mais interessante e legal de ler, chama a nossa atenção”. (S/P8);

“sim, é mais ilustrado, bastante decorado, gostei e me alegrei com as cores vibrantes”. (S/P6);

“sim, chama mais atenção”. (S/P4);

“divertido de ler”. (S/P12).

No entanto, um deles sinalizou que gostava de ler poemas, independente de que fossem impressos tradicionalmente ou não.

Quando foi perguntado sobre o que eles acharam da forma como o poema estava formatado, os participantes se posicionaram dizendo que o poema transformado lhes chamou a atenção, que ficaram curiosos para ler os poemas alterados graficamente, que só perceberam que eram os mesmos depois de começada a leitura. Também disseram que eram interessantes ambos os poemas, mas que os olhos deles se direcionaram mais rapidamente para os alterados graficamente. Um participante assim se expressou:

“Os dois estilos me chamaram a atenção, mas os alterados dão mais estímulos porque são coloridos.” (S/P11)

Nessa etapa, alguns pressupostos sobre o uso de formas e de cores foram dados aos sujeitos/participantes para que eles fizessem suas intervenções de forma coerente. Sobre o uso das cores, foram usadas as ideias mencionadas pela revista *Língua* (2013) sobre os efeitos existentes: o vermelho lembra fogo, excitação, força, dinamismo; o laranja, luminosidade, alegria, calor, ação; o marrom, riqueza, solidez, desenvoltura; o amarelo, claridade, esportividade; o azul-escuro, frio, formalismo, meditação; o azul-claro, juventude, fragilidade, calma; o verde-escuro, barato, doentio; o verde-claro, refrescante, novo; o cinza, maciez, cautela; o branco, pureza; o preto, força, mistério.

Houve uma breve discussão sobre os mecanismos usados quando se pretende fazer alterações gráficas. Assim, nada é feito aleatoriamente: a pessoa tem a liberdade de usar a sua criatividade, mas sabendo que as cores usadas “falam”, imitam uma mensagem, e que é preciso usar com coerência, porque as letras em caixa-altas ou baixas servem a um propósito.

A comparação entre os poemas visava mostrar aos alunos que os poemas têm sua estrutura e é necessário não os descaracterizar. A estrutura não deve ser perdida e sim preservada. O participante devia entender que as alterações gráficas são feitas de um modo que não descaracterize a estrutura do poema. Por exemplo, diante de um soneto, que possui dois quartetos e dois tercetos, a estrutura original deve ser preservada. Se é soneto, que continue a parecer soneto; se não é, que a ordem dos versos não seja alterada. Isso significa que as intervenções gráfico-visuais tem um limite, que elas devem ser basicamente feitas sobre as palavras, as letras e os espaços entre as palavras, mas de uma forma que preserve a estrutura original.

O sujeito/participante, até essa etapa, participou das discussões, leu e viu em preparação para a intervenção gráfico-visual que seria feita por ele.

ETAPA IV – O ATO DE LEITURA: em que o leitor lê vendo e **FAZENDO**

Objetivo

- Analisar e interferir, tipograficamente, nos poemas dados.

Depois da discussão sobre a formatação de ambos os poemas e o gosto pela leitura, cada participante recebeu um poema para ser lido na tela do computador. Eles tiveram como tarefas lê-los, analisá-los e interferir, fazendo alterações gráfico-visuais nas palavras, versos ou estrofes que tivessem significados para eles e que transmitissem a mensagem do poema. A estrutura da página, a escolha dos tipos e as relações imagem-texto, bem como as cores, deviam sugerir significados a serem construídos por um possível leitor dos textos que eles iriam alterar.

A forma como os elementos estão organizados na página constitui o que muitos chamam de diagramação. Os participantes poderiam desenvolver, se assim desejassem, uma forma de diagramação utilizando cor, letras, espaços, formas (geométricas) que tenham caracteres ou que remetam a uma letra do alfabeto –

como visto no poema *Viva vaia* –, elementos que fazem parte da linguagem chamada gráfica.

Três poemas foram selecionados a priori: dois de Manuel Bandeira (*Poema tirado de uma notícia de jornal* e *O bicho*) e um soneto de Vinícius de Moraes (*Cala, meu amor*). Foram escolhidos poemas dos autores que os sujeitos da pesquisa já conheciam sua biografia, e alguns escritos desses autores. Os sujeitos da pesquisa ficaram, assim, munidos de informações que poderiam ajudá-los nessa etapa.

Ao chegar o momento de ler e mexer na materialidade do texto, eles se posicionaram diante do computador. Na pasta área de trabalho, estava o arquivo com os poemas, o participante escolhia entre os três que lhe eram oferecidos. Quatro sujeitos escolheram o soneto *Cala, meu amor*, de Vinícius de Moraes; seis, *Poema tirado de uma notícia de jornal*; e dois, *O bicho*, de Manuel Bandeira.

Cada participante leu o poema que foi oferecido e fizeram as alterações. Quando mexiam em alguns comandos que não entendiam direito, não tinham dificuldades de pedir orientação, tirar dúvidas. Após participarem das alterações gráfico-visuais, conversamos sobre os conhecimentos que eles acreditavam ter mobilizado para fazer as alterações gráfico-visuais. Eles responderam que tinham conhecimento a respeito de como usar alguns comandos do computador, dos modelos de letras, a respeito das cores.

Quando perguntados sobre o que acharam da atividade até aquele momento, utilizaram algumas expressões:

“ótima” (S/P3), (S/P4) e (S/P12);

“gostei muito” (S/P5);

“achei muito interessante” (S/P7);

“achei muito legal” (S/P 6);

“amei a proposta” (S/P8);

“gostei de todas as etapas, mas gostei mais de interferir nos poemas, muito legal” (S/P10);

“a gente aprendeu coisas legais” (S/P11);

“gostei de todas as atividades, mas a que usou o computador chamou mais a minha atenção” (S/P1);

“achei interessante saber como modificar as palavras do texto” (S/P9).

Eles fizeram questão de dizer que atividades como essa poderia acontecer todo dia. Que mobilizaram conhecimentos a respeito do computador, de cores. E que sua atenção fora despertada. Um deles perguntou:

“Professora, como faço para fazer essa leitura e alteração no meu tablet, em casa.” (S/P2)

Etapa V – Do digital para o impresso

Objetivo

- Explicar a leitura e análise feita e o porquê das alterações gráfico-visuais propostas.

Para demonstrar que as intervenções gráfico-visuais não foram feitas aleatoriamente, os poemas que os sujeitos/participantes leram e fizeram as alterações gráfico-visuais no computador foram impressos. O signo formado pelas palavras modificadas (cor/forma) aponta para a capacidade que a tipografia tem de sugerir algo além do sentido verbal. Em virtude disso, tendo nas mãos o produto que produziu e visualizando, no impresso, as intervenções gráfico-visuais feitas, eles foram incentivados a dizer por que deram mais ênfase (tamanho, forma, cor) em determinadas palavras e/ou expressões, e que relação essas alterações gráfico-visuais tinham com o conteúdo do poema lido.

Seguem as produções e, posteriormente, as expressões que explicitam as alterações gráfico-visuais feitas nos poemas. De início, será mostrada a forma como os textos foram apresentados aos participantes. Logo depois, os textos com as intervenções feitas por eles. Em seguida e por último, as colocações de todos os sujeitos que ficaram com o mesmo poema.

Quatro sujeitos participantes leram e interferiram no soneto *Cala, meu amor*, de Vinicius de Moraes.

Poema *Cala, meu amor* - Oferecido ao sujeito/participante na tela do computador. Na formatação tradicional.

Cala, meu amor (Vinicius de Moraes)

Entra, meu amor
Bom você voltar
De onde vem você
Cansado assim?

Vejo tanta dor
No teu triste olhar
Este olhar que, outrora
Se acendia só pra mim

Cala, meu amor
Fala, meu amor
É melhor você nada contar

Venha aos braços meus
Que os abraços meus
Vão finalmente te fazer calar.

Fonte: *site* Letras.

Poema *Cala, meu amor* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 2).

~~Cala~~, meu amor (Vinícius de Moraes)

Entra, meu amor
 Bom você voltar
 De onde vem você
 Cansado assim?

Vejo tanta dor
 No teu TRISTE olhar
 Este olhar que, outrora
 Se acendia só pra mim

~~Cala~~, meu amor
 Fala, meu amor
 É melhor você nada contar

Venha aos braços meus
 Que os ABRACOS meus
 Vão finalmente te fazer calar.

Poema *Cala, meu amor* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 7).

Cala, meu amor (Vinícius de Moraes)

Entra, meu **amor**
 Bom **você** voltar
 De onde vem **você**
Cansado assim?

Vejo tanta dor
 No teu **triste** olhar
Este olhar que, outrora
 Se **acendia** só pra mim

Cala, meu **amor**
 Fala, meu **amor**
 É **melhor** você nada **contar**

Venha aos braços meus
 Que **os abraços meus**
 Vão finalmente te fazer calar.

Poema *Cala, meu amor* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 9).

CALA, meu amor (Vinícius de Moraes)

ENTRA, MEU AMOR
BOM VOCÊ VOLTAR
DE ONDE VEM VOCÊ
CANSADO ASSIM?

Vejo tanta dor
No teu triste olhar
Este olhar que, outrora
Se acendia só pra mim

CALA, MEU AMOR
FALA, MEU AMOR
É MELHOR VOCÊ NADA CONTAR

Venha aos braços meus
Que os abraços meus
Vão finalmente te fazer calar.

Poema *Cala, meu amor* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 10).

Cala, meu amor (Vinícius de Moraes)

Entra, meu amor
 Bom você voltar
 De onde vem você
 Cansado assim?

Vejo tanta dor
 No teu triste olhar
 Este olhar que, outrora
 Se acendia só pra mim

Cala, meu amor
 Fala, meu amor
 É melhor você nada contar

Venha aos braços meus
 Que os abraços meus
 Vão finalmente te fazer calar.

Ao serem feitas as perguntas “Por que você deu mais ênfase (tamanho, forma, cor) em determinadas palavras e/ou expressões?” e “Que relação essas alterações gráfico-visuais têm com o conteúdo do poema lido?” Os sujeitos/participantes não tiveram receio de se colocarem.

Sobre as intervenções gráfico-visuais feitas no poema: *Cala, meu amor* de Vinícius de Moraes. Seguem as expressões dos sujeitos/participantes da pesquisa:

“Para mim, o poema fala sobre amor, então eu destaquei a palavra amor de vermelho porque pra mim o amor deve ser representado por uma cor forte. Na palavra calar eu cortei porque é como se fosse pra ficar quieta, em silêncio. A palavra triste destaquei de preto porque é a cor do luto. Bom eu coloquei de amarelo porque significa vitalidade, o poeta quis dizer que estava feliz porque a amada dele estava de volta.” (S/P 2).

“Destaquei amor, e meu amor de vermelho porque o vermelho simboliza pra mim o amor. Vejo tanta dor, coloquei de preto porque a dor é algo ruim dolorosa, escura. No teu triste olhar coloquei a cor cinza, porque fala da tristeza, quando alguém está triste a pessoa fica apagada quase tipo cinza, acendia coloquei de azul claro porque o azul clareia é tipo uma luz.” (S/P 7).

“Usei tamanhos diferentes nas letras e as cores para destacar e chamar a atenção. Coloquei de vermelho algumas palavras porque para mim a cor vermelha expressa paixão. Usei a cor azul porque demonstra um pouco de tristeza e as outras porque tem a ver com o que eu acredito.” (S/P 9).

“Primeiro eu usei essas cores para destacar. E na palavra amor usei vermelho porque para mim é a cor da paixão. Chama atenção de quem lê.” (S/P 10).

Seis sujeitos participantes leram e interferiram no poema; *Poema tirado de uma notícia de jornal* de Manuel Bandeira.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* - Oferecido ao sujeito/participante na tela do computador. Na formatação tradicional.

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
 Bebeu
 Cantou
 Dançou
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Fonte: site Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 1).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso ~~era~~ carregador de feira livre e morava no morro da **Babilônia**

num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar **Vinte de Novembro**

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e ~~morreu~~ **afogado**.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 3).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da BABILÔNIA num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na LAGOA RODRIGO DE FREITAS e morreu afogado.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 4).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era CARREGADOR de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 5).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

JOÃO GOSTOSO era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no *bar Vinte de Novembro*

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu **AFOGADO**.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 6).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

DEPOIS SE ATIROU NA LAGOA RODRIGO DE FREITAS E MORREU AFOGADO.

Poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 8).

Poema tirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da
Babilônia num BARRACÃO sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Ao serem feitas as perguntas “Por que você deu mais ênfase (tamanho, forma, cor) em determinadas palavras e/ou expressões?” e “Que relação essas alterações gráfico-visuais têm com o conteúdo do poema lido?” Os sujeitos/participantes se mostraram desejosos para comentar.

Sobre as intervenções gráfico-visuais feitas em *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, seguem as expressões dos sujeitos/participantes da pesquisa:

“A ênfase foi dada para chamar atenção, exemplo: o vermelho na palavra dançou para expressar o sentimento de paixão pelo que se faz. O azul na palavra bebeu, significa a cor do céu, cor da água. O amarelo na palavra cantou, para expressar alegria, euforia, felicidade. Eu mudei a palavra morreu afogado porque essa história foi muito interessante. E coloquei o nome morro de babilônia em negrito porque foi onde tudo começou.” (S/P 1).

“Aumentei as palavras e coloquei cores em algumas, para chamar atenção. Botei babilônia com letras grandes porque achei o nome muito pesado. A frase: num barracão botei de amarelo para chamar mais a atenção, morreu afogado de vermelho porque é muito duro, triste perder alguém, uma tragédia. Para a tristeza de todos, João se atirou na lagoa e morreu, por isso coloquei o nome da lagoa de vermelho também, por que vermelho significa sangue, e ali na lagoa ele deu sua vida.” (S/P 3).

“Eu mudei de tamanho algumas palavras e a cor para deixar mais divertido, para ler sem perder a graça, por isso eu fiz desse jeito. Coloquei afogado de vermelho, vermelho significa para mim, morte, sangue.” (S/P 4).

“A palavra afogado grifei de vermelho porque da relação com a morte, para mim Vermelho significa sangue e morte. Grifei o nome da lagoa de azul, o fato de ter morrido na lagoa, ajudou para que a notícia ficasse ainda popular, assim mais fama João ganhou.” (S/P 5).

“Eu destaquei a última frase porque mostra o que aconteceu com João. Coloquei de vermelho a palavra carregador porque João trabalhava na feira de carregador e prá mim carregador de feira é um trabalho difícil e por isso coloquei de vermelho, prá mim significa força e fé.” (S/P 6).

“Eu colori as letras porque fica mais divertido para ler. Dar mais vontade de ler poemas e outros textos. João era pobre, mas não morava em uma casa qualquer e sim num barraco grande. Diferencei as palavras: bebeu, cantou e dançou, porque apesar da dificuldade todos têm o direito de ser feliz e se divertir. Afogado, coloquei de vermelho porque foi uma perda muito grande para amigos e entes queridos, quando ele na lagoa Rodrigo de Freitas se atirou.” (S/P 8).

Dois sujeitos participantes leram e interferiram no poema, *O bicho*, de Manuel Bandeira.

Poema *O bicho* - Oferecido ao sujeito/participante na tela do computador. Na formatação tradicional.

O bicho (Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

Fonte: *site* Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A.

Poema *O bicho* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 11)

O BICHO (Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia **COM** voracidade.

O bicho não era um cão,

Não era um gato,

Não era um rato.

O bicho, **MEU DEUS**, era um homem.

Poema *O bicho* – Alterado graficamente pelo sujeito/participante (S/P 12).

O BICHO (Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,

Não era um gato,

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Ao serem feitas as perguntas “Por que você deu mais ênfase (tamanho, forma, cor) em determinadas palavras e/ou expressões?” e “Que relação essas alterações gráfico-visuais têm com o conteúdo do poema lido?” Os sujeitos/participantes estavam animados para comentar.

Sobre as intervenções gráfico-visuais feitas no poema: *O bicho*, de Manuel Bandeira. Seguem as expressões dos sujeitos/participantes da pesquisa:

“Esse poema está se referindo à fome, é (des)humano ver um homem que poderia está trabalhando e está praticando essa terrível ação. Cresci as palavras meu Deus, pois o poeta ficou impressionado e se assustou com a ação do homem. Não imaginava que aquele personagem faminto era simplesmente um homem. Coloquei Deus numa posição mais alta porque o eu poético se assusta e fica horrorizado quando percebe que não são animais, mas um homem pai de família catando comida entre os detritos. Destaquei de preto e vermelho - Engolia com voracidade por que a fome é uma coisa que muitas vezes mata ou deixa doente. Fica a dica: nós que temos comida vamos aproveitar porque muitas pessoas estão passando fome e comendo com os animais.” (S/P 11).

“O poema nos chama atenção para a vida e para a pobreza, enquanto muitos têm comida, família, outros têm a miséria que é uma coisa muito séria. Aquele homem só comeu aquela comida

porque não encontrou quem lhe desse um prato. Destaquei os bichos que não eram, destaquei o homem, e a frase - quando achava alguma coisa, porque prá mim (esse achado) significa dor, sangue, miséria, lamento entre outras coisas.” (S/P 12).

Cada participante explicitou a sua leitura sem se preocupar se o que falava era parecido ou não com o que o outro participante dizia, evidenciando, assim, que o caráter polissêmico da leitura do texto literário estava sendo de fato entendido. Entretanto, é lamentável que o calor da descoberta, a emoção em lidar com algo diferenciado, o olhar curioso, o burburinho saudável daquele momento vivido pelos participantes apenas possa ser imaginado, mas não vivenciado, pelos leitores dessa nossa proposta.

É relevante propor estratégias e atividades que sejam interessantes para os estudantes, porque tais ações tornam-se incentivadoras também para o professor, em especial quando ele sente junto com o aluno o gostinho da descoberta, seja pela leitura ou por outro conteúdo. É um elemento que ajuda muitos professores a continuar, apesar dos percalços, no decorrer do caminho, porque se toma consciência de que há muito para fazer e que ainda há estudantes com vontade de aprender. Logo após as discussões, foi aplicado o questionário final. Depois que todos os participantes o responderam, o instrumento foi recolhido para análise posterior.

acertos ou erros. Nesse sentido, a análise possibilitou verificar se o instrumento utilizado procede ao mostrar a porcentagem de sujeitos que responderam, da mesma forma ou de forma diferente, com relação à atividade de leitura proposta, e se depois da participação a resposta dada foi mantida ou se modificou, com a finalidade de descobrir as expectativas e envolvimento com a leitura proposta.

O resultado e a análise desse instrumento podem ser observados na tabela e comentários que seguem. Nas tabelas as perguntas estão sinalizadas na primeira coluna, sentido vertical, seguidas dos seus respectivos números.

Tabela 1 – Análise individual do questionário 1 (pré-atividade).

	S/P1	S/P2	S/P3	S/P4	S/P5	S/P6	S/P7	S/P8	S/P9	S/P10	S/P11	S/P12
P1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
P2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P3	S	S	S	T	S	S	S	S	T	S	S	S

Fonte: professor/pesquisador.

A pergunta de número um teve por objetivo descobrir se a atividade de leitura proposta era realmente inovadora ou não para os participantes. Conforme observado na tabela, os doze sujeitos/participantes, ou seja, 100%, responderam não, sinalizando que nunca participaram. Então, a atividade se configura como algo novo para eles.

Na pergunta de número dois, o objetivo era descobrir o que eles pensavam com relação à leitura quando ela é feita, não de modo superficial, mas analisando de fato o que está escrito, se essa leitura para eles era mais completa ou não. Os doze sujeitos/participantes (100%) responderam que sim. As respostas indicam que eles concordavam que a leitura poderia ser mais completa.

A pergunta de número três teve por objetivo descobrir se eles acreditavam que poderiam se envolver ou não com um texto no caso de mexerem na forma como ele estava escrito. Dos doze sujeitos/participantes, dez, que se refere a 83%,

responderam que sim, acreditavam no envolvimento expressivo com o texto, e dois, que se refere a 17% do total, manifestaram dúvidas, respondendo talvez. Esse resultado não nos surpreendeu, visto que os sujeitos da pesquisa não tinham ainda participado de uma atividade como a que fora proposta. Era natural que alguns deles manifestassem dúvidas, o que é perfeitamente compreensível, pois até esse momento eles estavam apenas fazendo conjecturas; a experiência propriamente dita ainda não havia sido vivenciada. Ficou-se atento para a possibilidade de as opiniões se manterem ou não depois da participação na atividade de leitura proposta.

Vale ressaltar que, desse questionário inicial, tanto a pergunta de número dois como a de número três reaparecem no questionário final, justamente para verificarmos se a opção escolhida é mantida ou se as respostas mudam depois da participação na atividade.

Portanto, o instrumento inicial desse grupo mostrou que, de acordo com as respostas dadas na pergunta de número um, os sujeitos nunca tinham participado de uma atividade de leitura como a que estava sendo proposta, com leitura, análise e intervenções gráfico-visuais. Isso ratifica que a atividade era diferenciada e que, embora estivessem no nono ano, nunca tinham participado de algo assim.

Após a etapa final da proposta de leitura foi aplicado o seguinte questionário:

Figura 10 – Questionário 2 (pós-atividade).

1. Você notou se, quando fez a leitura do texto dado na atividade de leitura e o analisou interferindo graficamente na sua forma de impressão tradicional como ele estava escrito, isso fez com que você se percebesse envolvido(a), de modo expressivo, com esse texto e a leitura fluiu com mais facilidade? () sim () não () talvez
2. Você concorda que a leitura feita ficou mais interessante e bem menos mecânica quando você leu analisando o escrito e sendo estimulado(a) a perceber o significante? () sim () não () talvez
3. O processo de leitura ficou mais interessante quando você foi instigado(a) a mais do que apenas apreender o significado das palavras, quando você leu apreendendo o significado a partir de como as palavras estavam materializadas, impressas na página? () sim () não
4. Que conhecimentos você acredita ter mobilizado para alterar graficamente o poema? () manuseio do computador () significado das cores () tipos de fonte (maiúsculas/minúsculas) () estrutura dos poemas () outros
5. A atividade de leitura desenvolvida em sala de aula o(a) incentivou a querer ler outros textos? () sim () não
6. A atividade de leitura feita o(a) incentivou a querer acrescentar elementos gráfico-visuais na estrutura de outros textos que, por ventura, você tenha acesso? () sim () não () talvez
7. Gostou de ter participado da atividade de leitura em que, além de ler o texto, você o analisou e interferiu na sua formatação, usando o computador para realçar palavras ou expressões de acordo com a compreensão que você demonstrou diante dessa leitura? () sim () não

Fonte: professor/pesquisador.

O resultado do questionário final equivalente às informações solicitadas foi o seguinte:

Tabela 2 – Análise individual do questionário 2 (pós-atividade).

	S/P1	S/P2	S/P3	S/P4	S/P5	S/P6	S/P7	S/P8	S/P9	S/P10	S/P11	S/P12
P1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P4	O4	O4	O4	O4	O4	O4	O4	O5	O4	O4	O4	O4
P5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P6	S	S	T	S	S	S	S	T	S	S	S	S
P7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: professor/pesquisador.

Nas perguntas de número um, dois, três, cinco e sete, os doze (100%) sujeitos/participantes responderam afirmativamente, evidenciando respectivamente que: acreditam ter se envolvido de modo expressivo com o texto dado; que concordavam que a leitura ficou menos mecânica; que o processo ficou mais interessante; que foram incentivados a querer ler outros textos e que gostaram de ter participado da atividade de leitura.

A pergunta de número quatro era diferenciada: “Que conhecimentos você acredita ter mobilizado para alterar graficamente o poema? Manuseio do computador/ significado das cores/ tipos de fonte (maiúsculas/minúsculas)/ estrutura dos poemas/ outros”. As respostas não se restringiam a sim, não ou talvez, mas saber quais conhecimentos eles mobilizaram e trouxeram de sua realidade midiática para executar a atividade proposta. Havia cinco itens. Dos doze sujeitos/participantes, onze assinalaram quatro itens, número que se refere a 92% do total de sujeitos/participantes; um (8%) dos sujeitos/participantes marcou cinco itens.

Na pergunta de número seis, dos doze sujeitos/participantes, dez (83%) dentre eles responderam afirmativamente, e dois (17%) responderam que talvez, manifestando dúvidas se mexeriam em outros textos. Entretanto, foi observado que

os sujeitos que manifestaram dúvidas foram exatamente aqueles que ficaram mais tímidos na hora do manuseio do computador, que demonstraram certa timidez diante do novo.

Portanto, o instrumento desse grupo mostrou, de acordo com as respostas dadas, que os sujeitos/participantes compartilham de opiniões semelhantes. Sinaliza-se, então, que possuem conhecimentos midiáticos parecidos: mesmo os mais inibidos, que ficaram inseguros, se mexerem na materialidade de outros textos, uma vez que terminaram com êxito o proposto e gostaram de ter participado.

De acordo com a análise dos questionários inicial e final, os dados colhidos mostram que houve alteração no resultado.

Tabela 3 – Comparação entre os questionários (pré-atividade e pós-atividade).

Pré-atividade												
	S/P1	S/P2	S/P3	S/P4	S/P5	S/P6	S/P7	S/P8	S/P9	S/P10	S/P11	S/P12
P1	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
P2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P3	S	S	S	T	S	S	S	S	T	S	S	S
Pós-atividade												
	S/P1	S/P2	S/P3	S/P4	S/P5	S/P6	S/P7	S/P8	S/P9	S/P10	S/P11	S/P12
P1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P4	O4	O4	O4	O4	O4	O4	O4	O5	O4	O4	O4	O4
P5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
P6	S	S	T	S	S	S	S	T	S	S	S	S
P7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: professor/pesquisador.

Nessa análise comparativa – cujo foco é, em especial, as perguntas que se repetem –, verificou-se que, do questionário inicial para o final, houve tanto confirmação quanto mudança nas respostas dos participantes.

A pergunta de número dois do questionário inicial foi repetida no questionário final, na mesma sequência, ou seja, como pergunta de número dois. Percebeu-se

que o resultado não se altera. Em ambos os questionários, 100% respondem com a mesma alternativa.

Entretanto, do questionário inicial para o final, ocorreu uma variação de respostas na pergunta de número três. Inicialmente, dez participantes (83%) respondem com (sim) e dois (17%) manifestam dúvidas e respondem (talvez). Quando a pergunta (re)aparece no questionário final, agora, como pergunta de número um, os doze participantes (100%) respondem sim. Isso significa que, após a participação na atividade de leitura, os 17% que antes manifestaram dúvidas mudaram de opinião. O resultado evidencia que os participantes possuem expectativas de leitura parecidas e se envolveram com a atividade de leitura proposta.

4.2 RELATO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção gráfico-visual sobre poemas de autores brasileiros refere-se a uma atividade que demanda concentração, mas que também estimula o interesse. Os poemas fazem a pessoa “viajar” sem sair efetivamente do lugar. No trabalho desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa, observa-se que eles variaram bastante nas suas interferências.

Ao interferir gráfico-visualmente no título do poema, no verso ou estrofe que escolheu, o participante pode construir e firmar expectativas de leitura levantadas a partir da alteração tipográfica feita. Uma palavra, um verso ou estrofe modificada graficamente é capaz de provocar no leitor, guardadas as devidas proporções, uma reação estética, e trazer-lhe certas recordações mesmo que não entenda plenamente seu significado.

Ao observar os textos produzidos pelos sujeitos/participantes após serem feitas a leitura, a análise e as intervenções gráfico-visuais, inicialmente queríamos verificar se a estrutura do texto fora deveras preservada, quais intervenções eles fizeram e o porquê. Observamos que eles cumpriram com o requisito: a estrutura fora preservada; as intervenções também foram feitas.

Para exemplificar, no soneto *Cala, meu amor*, nota-se que todos eles mantêm a estrutura da composição – conforme discutido nas aulas anteriores –, e fazem a interferência de cor e de tamanho nas palavras, ou versos que falavam ao seu eu.

Nos demais, também mantêm a estrutura, preservando a quantidade de versos e estrofes dos textos literários usados.

Nas explicitações sobre as interferências feitas, as opiniões eram diferentes: vermelho para uns era amor, paixão; para outros, destruição. Eles ouviam o falar do colega balançando as cabeças, concordando com o que era colocado, bebendo das ideias sem tentar impor a sua visão, respeitando o que o colega achou, sua visão. Demonstravam, assim, que entendiam o caráter polissêmico dos poemas.

Foi interessante observar, entre tantas outras coisas, que alguns, embora usassem bastante o celular, na hora de ressaltar graficamente onde desejavam, apresentaram um discreto receio. Outros, ao mexerem no computador, alguns comandos eram acionados e demonstravam dificuldades em reverter a ação. Nesses momentos, percebe-se o papel do professor como pesquisador para sinalizar o comando que eles estavam procurando, mostrá-los que há comandos que refazem e desfazem se assim o desejarem. No entanto, ele, como sujeito/participante, é quem de fato deveria experimentar para aprender. Isso indica, de acordo com o estudo, que mesmo levando uma atividade que aguça os sentidos do estudante, o professor é e continua sendo a figura que orienta, um sujeito relevante nesse contexto, portanto, na construção do conhecimento por parte do estudante.

De acordo com as respostas dadas, na pergunta de número seis, presente no questionário final, observa-se que dois dos participantes manifestaram dúvidas sobre interferirem em outros textos se tivessem oportunidade, e foram justamente esses dois participantes que, tanto na participação das discussões levantadas como nas intervenções gráficas feitas, demonstraram timidez para se colocar e para manusear o computador. Entretanto, percebe-se que participaram de todas as etapas e mostraram coerência onde interferiram.

É possível verificar que houve um comprometimento geral de todos em querer participar e terminar todas as atividades propostas. Demonstraram que queriam ler, entender o significado e destacar as palavras que, para eles, tinham um significado e nas quais as cores e tamanhos usados faziam a diferença.

Enfim, observa-se que os sujeitos/participantes da pesquisa, após as aulas, continuaram a perguntar quando iriam trabalhar novamente dessa forma. Verifica-se, destarte, que o nível de satisfação e motivação com o processo de trabalho pedagógico envolvendo essa forma de leitura foi deveras relevante.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um poema alterado graficamente, muitas vezes, é elaborado para ser lido e admirado. O verbal e a imagem unem-se e a dimensão gráfica da palavra usada torna-se evidente. Desse modo, o sentido da leitura só se torna completo se a pessoa for capaz de ler a imagem sugerida pela condição gráfica. Corroborando conosco, diz Lajolo (2001, p. 105): “A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados.” Percebemos essa liberdade, quando alguns participantes da atividade de leitura se colocaram a respeito do poema *Poema tirado de uma notícia de jornal*, dizendo:

“Destaquei amor, e meu amor de vermelho porque o vermelho simboliza pra mim o amor.” (S/P 7) (grifo nosso).

“Coloquei de vermelho algumas palavras porque para mim a cor vermelha expressa paixão.” (S/P 9) (grifo nosso).

“Coloquei afogado de vermelho, vermelho significa para mim, morte, sangue.” (S/P 4) (grifo nosso).

Pelo que foi colocado no decorrer deste trabalho, acredita-se que ler significa atribuir sentido aquilo ao que se lê e, também, aos estímulos que os textos trazem (os paratextos, o contexto, o implícito e explícito, o verbal ou não verbal, as cores, as formas das letras), enfim, um leque de alternativas que contribuem para ajudar na construção da compreensão daquilo que se lê. Entretanto, o leitor só vai atribuir sentido ao que vai ler em consonância com a interação entre o texto lido e suas experiências anteriores, o seu repertório. As intervenções feitas pelos participantes demonstram exatamente isso, o repertório que já possuem, e isso é confirmado quando um deles comenta: “A palavra triste destaquei de preto porque é a cor do luto.” (S/P 2). É a literatura, conforme salienta Compagnon (2009, p. 37), que “[...] fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária.”

O presente estudo procurou investigar se a intervenção gráfico-visual sobre os poemas de autores brasileiros, impressos de forma tradicional, incentiva a leitura e, paralelo a essa questão, se a interação entre autor, leitor e texto realmente procede. O resultado encontrado assinala que os diversos recursos semióticos concorrem para marcas de textualização, tais como cores, linhas, listas, tamanho de

fonte e outros. Nessas constatações, verifica-se que os recursos usados funcionam como elementos que podem dar coesão ao texto lido. Essas modificações presentes no texto nascem, hoje, de uma concepção de leitura em uma perspectiva semiótica discursiva, que leva em conta aspectos e traços semióticos presentes na composição (materialidade) do texto lido. Pontua Santaella (2007, p. 7): “As coisas, quando nos aparecem, surgem numa miríade de formas, enoveladas numa multiplicação de sensações, além de que tendem a se enredar às malhas das interpretações que inevitavelmente fazemos das coisas.”

Os estudantes são jovens que demonstram através dos comentários suas interpretações, evidenciando seus conhecimentos, suas dores, suas experiências.

“[...] é muito duro, triste perder alguém, uma tragédia. [...] por isso coloquei o nome da lagoa de vermelho também, por que vermelho significa sangue, e ali na lagoa ele deu sua vida.” (S/P 3).

“Destaquei de preto e vermelho - Engolia com voracidade, por que a fome é uma coisa que muitas vezes mata ou deixa doente. Fica a dica: nós que temos comida vamos aproveitar porque muitas pessoas estão passando fome e comendo com os animais.” (S/P 11).

“Grifei o nome da lagoa de azul, o fato de ter morrido na lagoa, ajudou para que a notícia ficasse ainda popular, assim mais fama João ganhou.” (S/P 5).

Quem já trabalhou com ou faz uso do jornal (impresso e/ou digital) sabe que, para destacar as páginas, as palavras que formam os elementos que a constituem, os títulos, subtítulos fotos e legendas, recebem tratamento tipográfico, ou seja, o jornal é riquíssimo de elementos tipográficos. Suas letras aparecem em formas e tamanhos diversos: grandes, em negrito, em tamanho menor etc. Esses recursos possuem finalidades, como chamar e prender a atenção dos leitores para as notícias e manchetes que são trazidas ali. No caso de nossa proposta de leitura, o intuito do trabalho com o gênero poema não foi diferente. O desejado era atrair a atenção dos participantes da pesquisa para a formatação do texto, das cores das letras e da disposição na página, as quais sugestionam interpretações diversas. Acreditamos que a atenção fora despertada, em especial, quando um participante coloca:

“[...] é (des)humano ver um homem que poderia está trabalhando e está praticando essa terrível ação. Cresci as palavras meu Deus, pois o poeta ficou impressionado e se assustou com a ação do

homem. Não imaginava que aquele personagem faminto era simplesmente um homem.” (S/P 11).

O experimento gráfico-visual sobre os poemas foi relevante e ratificou as questões levantadas. Verificou-se que os sujeitos/participantes ficaram efetivamente envolvidos na atividade, fizeram-na sem pressa, sem desejo de acabar logo. Leram e analisaram, alterando onde acreditavam haver um significado subjetivo para eles. Mostraram-se desejos, inclusive, de fazer essa atividade em casa, nos aparelhos eletrônicos que eles possuem.

O participante teve diante de si um objeto (o que o poema evoca) e, através da leitura da forma impressa, o *representamen*, assumiu o papel de interpretante, modificando o poema, transformando-o em outro signo conforme o seu repertório. O participante atuou sobre o *representamen* impresso a partir de uma recriação digital, os poemas, além da riqueza natural da sua imagética, e recebeu o acréscimo de um leitor que lê e quer ver. Assim, permitiu-se que o poema ganhasse possibilidades icônicas e indiciais na sua perspectiva gráfica e na sua materialidade com a intervenção do computador. Conjuntos, leitura no papel impresso e também na tela proporcionam as interfaces de um processo de semiose que, nos dias atuais, é cada vez mais comum.

Ao encontro de nossa atividade proposta, vem o pensamento de Santaella (2007, p. 10), quando menciona: “Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade.” De suas experiências, de seu repertório, aliado às alterações feitas no poema *O bicho*, diz um participante:

“O poema nos chama atenção para a vida e para a pobreza, enquanto muitos têm comida, família, outros têm a miséria que é uma coisa muito séria. Aquele homem só comeu aquela comida porque não encontrou quem lhe desse um prato. Destaquei os bichos que não eram, destaquei o homem, e a frase - quando achava alguma coisa, porque prá mim (esse achado) significa dor, sangue, miséria, lamento entre outras coisas.” (S/P 12).

Sustentamos que o processo de leitura fica mais interessante quando o aluno é instigado a mais do que apenas apreender o significado das palavras, quando inclui, dentre outras coisas, ler apreendendo o significado a partir de como as palavras estão materializadas, impressas na página, ou seja, quando o aluno é

estimulado a perceber, além do significado, também o significantes. Foi animador observar que os participantes, mesmo antes de participarem efetivamente da proposta, através das respostas iniciais (dadas à pergunta de número dois), já sinalizavam que, se fossem desafiados a fazer uma leitura diferenciada, isso poderia ser interessante. E, conforme os dados colhidos posteriormente no questionário final (as respostas dadas às perguntas de número dois e três), os quais têm relação direta com essa probabilidade, os sujeitos apresentaram dados que corroboram com a hipótese levantada inicialmente.

Quando o aluno se descobre lendo, analisando e interferindo, utilizando a alteração gráfico-visual sobre o texto impresso de forma tradicional, ele se percebe envolvido de modo expressivo e a leitura flui com mais facilidade. De início, encontramos dados coletados do instrumento inicial (pergunta de número três) que indicavam incertezas, isso porque dos doze participantes, dois (17%) manifestaram insegurança na resposta; entretanto, depois de participarem da atividade, sinalizaram que se envolveram. A evidência são os dados colhidos do instrumento final (pergunta de número um), a qual 100% passam a concordar com a pergunta feita.

Quando, no decorrer do estudo, deixamos evidente que ao se utilizar para esse modo de leitura uma forma de tecnologia digital como o computador, inclui-se muito do universo cultural do aluno dos dias atuais. Isso ocorre tanto a partir das respostas dadas na questão de número quatro, do instrumento final, quanto pela observação dos comportamentos e posturas demonstradas a respeito do manuseio com o computador sobre as fontes utilizadas. Notamos que, durante todo o processo, os participantes manifestaram – exceto um ou dois – possuir um conjunto de informações de sua vivência cultural digital trazidas de fora dos muros do ambiente escolar. Alguns dentre eles tentavam acessar páginas das redes sociais tais como *facebook*, *MSN* etc., antes mesmo de saber se havia sinal de navegação e se lhes seria permitido fazer isso. Embora as máquinas estivessem momentaneamente desconectadas da internet no momento citado, essa é uma evidência da influência da cultura midiática que trazem para a sala de aula.

Esse resultado indica que a aprendizagem através do experimento gráfico-visual, utilizando o computador, faz com que o estudante use sua autonomia e se sinta motivado a colocar no papel seu conhecimento prévio. Essa constatação foi feita com base nos dados encontrados nos questionários, bem como nas

observações feitas durante todo o desenrolar da aplicação das atividades envolvendo a leitura.

A pesquisa mostrou que é possível o envolvimento mais efetivo do sujeito leitor com a leitura, além da expansão do leque de experiência desse sujeito. Quando isso acontece, ele percebe que pode ser não apenas um receptor de textos prontos, mas que pode interferir, posicionar-se e participar ativamente, sem precisar ignorar suas experiências, suas “bagagens”, seus sentidos e leituras de mundo, de vida que ele “carrega” consigo. Diz Santaella (2007, p. 14) “[...] quanto mais alguma coisa a nós se apresenta na proeminência de seu caráter qualitativo, mais ela tenderá a esgarçar e roçar nossos sentidos.” Notou-se que, destarte, os sentidos foram aguçados com atividade proposta.

Um dado interessante que se observa no estudo é que, na palavra “amor”, a maioria grifou de vermelho, e, na palavra “barracão”, alguns aumentaram a fonte. Outro dado interessante da pesquisa refere-se ao fato de que alguns, embora usem com desenvoltura outros meios digitais, como o celular, tiveram certo estranhamento para manusear o computador, mas não desistiram: fizeram tentativas e concluíram a atividade proposta.

Ao propor o trabalho com as alterações gráfico-visuais sobre poemas impressos de modo tradicional, pretendeu-se verificar se os sujeitos participantes obteriam um melhor resultado na leitura – e, conseqüentemente, numa leitura mais detalhada –, pois era preciso que eles lessem vendo para poderem analisar e extrair a essência do que eles queriam mostrar com suas alterações. De acordo com os dados encontrados, acredita-se que a aprendizagem, a partir da interação entre elementos tipográficos digitalizados e textos escritos tradicionalmente, possibilita ao aluno perceber elementos da estrutura do gênero textual poema, refletir sobre sua constituição e literalidade, melhorando, então, sua competência leitora.

Na pesquisa, os dados ainda sinalizaram que os participantes gostam de interferir e ler quando são motivados. A partir de tudo que se relatou, acredita-se que a pesquisa traz um estudo inovador, mostra que a opção por uma forma de junção do tecnológico com o tradicional pode ser desencadeadora de um desenvolvimento mais lúdico no ensino da leitura.

Os resultados, obtidos por meio da participação dos alunos na atividade proposta, indicam que os sujeitos/participantes, quando expostos à aprendizagem através da intervenção gráfica, apresentaram um desempenho significativo na

apreensão dos significados das cores e formas. Isso é evidenciado pelas alterações feitas pelos mesmos. Pois “[...] o simples ato de olhar já está carregado de interpretação [...]” (SANTAELLA, 2007, p. 11). Foi exatamente o percebido nas colocações dos participantes: as diferentes interpretações.

Era importante saber a opinião do participante e ter-se um vislumbre sobre o que pensava o sujeito da atividade. A pesquisa aponta que o profissional envolvido com o ensino de leitura deve considerar o papel do leitor, do texto oferecido, dessa interação na hora de planejar suas aulas. É a importância da interação entre o conhecimento de mundo e a atividade de leitura aplicada.

Acredita-se que esse estudo proporciona, também, uma reflexão sobre a importância didática da intervenção gráfico-visual sobre poemas de poetas brasileiros. Espera-se ter contribuído para os estudos sobre as estratégias para incentivo à leitura literária, e que essa pesquisa, conforme suas possibilidades, possa contribuir para aprofundar a reflexão sobre o que de fato se tem feito com relação às atividades de leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando empreendemos o presente estudo, tínhamos por objetivo proporcionar uma atividade que incentivasse os estudantes na leitura de textos literários; que eles percebessem o valor do impresso e do digital; que trabalhassem num ambiente virtual (o computador) que muitos já tinham contato fora dos muros escolares, e na escola não. Algumas dúvidas emergiram: se a atividade suscitaria o interesse dos estudantes e se eles participariam efetivamente de todas as etapas, visto que estavam como voluntários e tinham a liberdade de participar ou não. As dúvidas foram dissipadas, pois eles demonstraram interesse e todos concluíram a atividade proposta.

Após essa breve retomada dos motivos que nos levaram a empreender esse estudo e dos objetivos pretendidos com ele, colocamos agora algumas questões que já se mostraram importantes ao longo do trabalho. A nossa proposta de leitura afirma que o experimento gráfico-visual, aplicado como sugestão didática, suscita o interesse dos alunos pelo ato de ler, em especial, textos literários; e que, ao se utilizar para esse modo de leitura uma forma de tecnologia digital como o computador, inclui-se muito do universo cultural do aluno dos dias atuais. Entretanto, como a escola pública, nas suas perspectivas de material didático, ainda prima muito pelo texto impresso, é importante que, na proposta experimental de leitura, exista uma zona de interseção entre a leitura sobre o texto impresso e a leitura sobre o texto digital.

Para evitar sermos influenciados pelo discurso de que a cultura digital está substituindo a cultura impressa, e demonstrar na prática que é possível harmonizar o trabalho entre o impresso e o digital, na nossa proposta de leitura tentamos criar uma zona de interseção entre o impresso e o digital evidenciando que esses dois suportes podem enriquecer-se mutuamente. Assim, a primeira etapa da proposta de leitura é feita com o poema em sua forma tradicional de impressão, depois é que se parte para o digital com a intervenção gráfica do professor e depois a dos alunos. No final, a intervenção gráfica dos alunos é impressa. Volta-se ao impresso, mas agora, um impresso enriquecido por uma intervenção gráfica digital. Vale ressaltar o prazer demonstrado pelos alunos que participaram da proposta de atividade, tanto diante da tela do computador quanto ao vislumbrarem, no impresso, as intervenções que

eles aplicaram. Alguns pontos encontrados merecem atenção: os estudantes gostam de ler textos no impresso e textos no digital.

Portanto, para o professor que busca alternativas e estratégias didáticas para incentivar o hábito pela leitura e estimular seus alunos a gostar de ler, existem alternativas dentre os recursos para dinamizar a leitura na escola. A biblioteca (com um acervo diverso) deveria ocupar um lugar de destaque, mas nem sempre a escola pública atual a possui. Mesmo assim, há alternativas. É possível aprender com a arte, com o lúdico, sobretudo com os poetas experimentalistas. Estes revolucionam, em especial quando, através dos experimentos utilizados, conseguem aguçar os nossos sentidos, ativar conhecimentos já adquiridos, proporcionar experiências inovadoras, nos fazer ler vendo, seja no aspecto gráfico, sonoro etc.

Entretanto, é indispensável que os professores busquem alternativas teóricas para respaldar suas atividades didáticas, com vistas à formação do aluno, leitor ativo e de textos literários. Que aqueles não se contentem com um único discurso, mas que possam pesquisar diversos e que não tenham medo de construir e (re)construir ideias, em especial quando estas têm como alvo incentivar a leitura de seus alunos, sabendo que, ao valorizar a leitura de textos literários na sua sala de aula, estarão fornecendo e favorecendo seus alunos com um bem de valor inestimável, a literatura, que é capaz de acalantar e amenizar as dores sentidas pelo ser humano.

Muitos estudantes ainda não estão atentos ao fato de que ler é ter diante de si a possibilidade de transformar o mundo, se assim a pessoa desejar. A falta de interesse pela leitura, em especial nas salas de aula, constitui-se em algo que aflige muitos professores. Talvez o problema da falta de interesse pela leitura possa começar a ser resolvido com atividades e estratégias condizentes com o momento atual vivido pelos estudantes. Acreditamos que é papel da escola formar um leitor que possa se colocar de forma responsiva, interativa e ativa frente ao texto, em especial, o texto literário, bem como proporcionar eventos que primem pelo literário, uma vez que é entre os muros da escola que alguns estudantes poderão ter um contato inicial com esse tipo de texto.

Por fim, para uma educação que busca melhoramento, em especial concernente à leitura, acreditamos que estratégias didáticas revolucionárias que proponham novas formas de despertar o interesse do aluno pela leitura têm grandes possibilidades de serem exitosas. Este estudo, portanto, constitui-se como um contributo para as estratégias que visem o incentivo à leitura. Entretanto, dada a

importância de ler e de compreender o que de fato se está lendo, consideramos que ainda há muito a se percorrer no campo de investigação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Casimiro de. **Meus oito anos**. [S.l.: S.n.]. Disponível em: <<http://www.velhosamigos.com.br/AutoresCelebres/CasemirodeAbreu/casemiro.html>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- ABREU, Casimiro de. E-BIOGRAFIAS. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/casimiro_abreu/>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Quadrilha**. [S.l.: S.n.]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. E-BIOGRAFIAS. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/carlos_drummond/>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- ARAUJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- ART04FIG01.JPG. 2012. Altura: 253 pixels. Largura: 380 pixels. 16,4 Kb. Formato Imagem de JPEG. Disponível em: <<http://www.dgz.org.br/jun12/Art04fig01.jpg>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 75-83.
- BACELAR, Jorge. **Poesia virtual**. [S.l.]: Universidade da Beira Interior: 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDEIRA, Manuel. **O bicho**. [S.l.]: Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A, 2013. Disponível em: <http://www.mensagenscomamor.com/poemas_e_poesias_de_manuel_bandeira.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- BANDEIRA, Manuel. **Os sapos**. [S.l.]: Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A, 2013. Disponível em: <http://www.mensagenscomamor.com/poemas_e_poesias_de_manuel_bandeira.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- BANDEIRA, Manuel. **Poema tirado de uma notícia de jornal**. [S.l.]: Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A, 2013. Disponível em: <http://www.mensagenscomamor.com/poemas_e_poesias_de_manuel_bandeira.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BORGES, Priscila. Fontes tipográficas digitais: entre a lógica verbal e a gráfico-visual. **Revista Galáxia**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 262-273, dez. 2011.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-183.

CINTRA, A. M. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p. 197-204.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 51-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p.67-97.

DIAS, Gonçalves. **Canção do exílio**. [S.l.]: Mensagens com Amor/Rádio e Televisão Record S/A, 2013. Disponível em: <http://www.mensagenscomamor.com/poemas-e-poesias/poemas_de_goncalves_dias.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

DIAS, Gonçalves. E-BIOGRAFIAS. [S.l.: s.n.]. Disponível em:<http://www.e-biografias.net/goncalves_dias/>. Acesso em: 29 jun. 2015.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

FIGURA_5.JPG. [2---?]. Altura: 230 pixels. Largura: 420 pixels. 11,7 Kb. Formato Imagem de JPEG. Disponível em: <http://www.unopar.br/portugues/revfonte/artigos/3charles/Figura_5.JPG>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. Psicodinâmica das cores em comunicação. **Nucom (Isca Faculdades)**, Limeira, ano 4, n. 12, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/psicodinamica_das_cores_em_comunicacao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 155-173.

GUERREIRO, Paulo. **ODISSEIAMAZÔNIDA**. [S.l.: s.n.], [201-]. Edição no prelo.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza e Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAES, Vinícius de. **Balada das meninas de bicicleta**. Rio de Janeiro: VM Cultural, [20--?]. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/balada-das-meninas-de-bicicleta>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MORAES, Vinícius de. **Cala, meu amor**. [S.l.: S.n.]. Disponível em: <<http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/578310/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MORAES, Vinícius de. E-BIOGRAFIAS. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/vinicius_de_moraes/>. Acesso em: 29 jun. 2015.

NOGUEIRA JÚNIOR. Arnaldo. Manuel Bandeira. In: **Projeto Releituras**. [entre 1996 e 2008]. Disponível em: <http://www.releituras.com/mbandeira_bio.asp>. Acesso em: 28 jun. 2015.

NÖTH, Winfried Maximilian. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. 3. ed São Paulo: Annablume, 2003.

OVONOVELO.JPG. 2013. Altura: 400 pixels. Largura: 209 pixels. 20,8 Kb. Formato Imagem JPEG. Disponível em: <<https://musicaefantasia.files.wordpress.com/2013/01/ovonovelo.jpg?w=500>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira; GARRIDO, Elsa (Org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo, SP: Paulinas, 2010.

PIGNATARI_Decio_4.JPG. 2013. Altura: 866 pixels. Largura: 1568 pixels. 81,9 Kb. Formato Imagem JPEG. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/img/decio_pignatari_4.jpg>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 125-145.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Segmento, ano 8, n. 87, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p.17-33.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNO.JPG. 2013. Altura: 105 pixels. Largura: 392 pixels. 12 Kb. Formato Imagem JPEG. Disponível em: <<https://letransfert.files.wordpress.com/2013/05/signo.jpg>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p.135-151.

VANGUARDA-augusto-campos-004.JPG. 2012. Altura: 76 pixels. Largura: 213 pixels. 16,7 Kb. Formato Imagem JPEG. Disponível em: <<http://beta.sibila.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/vanguarda-augusto-campos-004.jpg>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

VIVA-vaia.BMP. 2009. Altura: 129 pixels. Largura: 188 pixels. 2,98 Kb. Formato Imagem de bitmap. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/files/2009/12/viva-vaia.bmp>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

APÊNDICE – Textos de apoio – Biografias dos autores dos poemas usados na proposta de leitura

Casimiro de Abreu

Casimiro de Abreu (1839-1860) foi um poeta brasileiro. Autor de *Meus Oito Anos*, um dos poemas mais populares da literatura brasileira. Pertence à segunda geração do romantismo. Vai com o pai para Portugal, onde inicia sua vida literária. É nesse período que escreve a maior parte dos poemas de seu único livro, *Primavera*. Escreve a peça *Camões e o Jau*, que é encenada no Teatro D. Fernando, em Lisboa. Casimiro é patrono da cadeira nº 6 da Academia Brasileira de Letras.

Casimiro de Abreu nasceu em Barra de São João, estado do Rio de Janeiro, no dia 4 de janeiro. Era filho do rico comerciante português, José Joaquim Marques de Abreu. Com apenas 13 anos, por ordem do pai, seguiu para o Rio de Janeiro, para trabalhar no comércio. Com difícil adaptação, acompanha o pai em viagem para Portugal, em novembro de 1853.

Viveu três anos em Portugal, onde iniciou sua carreira literária e escreveu a maior parte de seus poemas. No dia 18 de janeiro de 1856, sua peça *Camões e o Jau* é encenada no Teatro D. Fernando, em Lisboa. Em julho de 1857, volta para o Brasil e conhece vários intelectuais, faz amizade com Machado de Assis, ambos com 18 anos de idade.

Casimiro de Abreu escreveu pouco, mas seu lirismo de adolescente, retratado em sua poesia, que girava em torno do amor, da tristeza da vida, da saudade da Pátria e da saudade da infância, o tornou o poeta mais popular da literatura brasileira. Seu poema *Meus oito anos*, escrito em Lisboa em 1857, retrata bem a nostalgia da infância: “Oh! que saudades que tenho/Da aurora de minha vida,/Da minha infância querida/Que os anos não trazem mais!/Que amor, que sonhos, que flores,/Naquelas tardes fagueiras/A sombra das bananeiras,/Debaixo dos laranjais!”

Em 1859, publica seu único livro de poemas, *Primaveras*, onde a maior parte das poesias foram escritas em Lisboa, entre elas, *Minha terra*, *Meus oito anos*, *Segredo* e *Minha alma é triste*. Em 1860, fica noivo de Joaquina Alvarenga Silva Peixoto. Casimiro, vivendo uma vida boêmia, contrai tuberculose e vai para Nova Friburgo tentar a cura da doença.

Casimiro José Marques de Abreu não resiste à doença e morre com apenas 21 anos, no dia 18 de outubro de 1860, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro.

Fonte: site E-biografias.

Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) foi poeta brasileiro. “No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho”. Este é um trecho de uma das poesias de Drummond, que marcou o 2º Tempo do Modernismo no Brasil. Foi um dos maiores poetas brasileiros do século XX.

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais. Filho de Carlos de Paula Andrade e Julieta Augusta Drummond de Andrade, proprietários rurais decadentes. Estudou no colégio interno em Belo Horizonte, em 1916. Doente, regressa para Itabira, onde passa a ter aulas particulares. Em 1918, vai estudar em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, também no colégio interno.

Em 1921 começou a publicar artigos no Diário de Minas. Em 1922, ganha um prêmio de 50 mil réis, no Concurso da Novela Mineira, com o conto *Joaquim do telhado*. Em 1923, matricula-se no curso de Farmácia da Escola de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Em 1925, conclui o curso. Nesse mesmo ano, casa-se com Dolores Dutra de Moraes. Funda *A Revista*, veículo do Modernismo Mineiro.

Drummond leciona português e Geografia em Itabira, mas a vida no interior não lhe agrada. Volta para Belo Horizonte, emprega-se como redator no Diário de Minas. Em 1928, publica *No meio do caminho*, na *Revista de Antropofagia* de São Paulo, provocando um escândalo com a crítica da imprensa. Ainda nesse ano, ingressa no serviço público. Foi auxiliar de gabinete da Secretaria do Interior de Minas.

Em 1930, publica o volume *Alguma poesia*, abrindo o livro com o *Poema de sete faces*. Em 1934, muda-se para o Rio de Janeiro, vai trabalhar com o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Em 1940, publica *Sentimento do Mundo* influenciado pela Segunda Guerra Mundial. Em 1942, publica seu primeiro livro de prosa, *Confissões de Minas*. Entre os anos de 1945 e 1962, foi funcionário do Serviço Histórico e Artístico Nacional.

Carlos Drummond de Andrade morreu no Rio de Janeiro, no dia 17 de agosto de 1987, doze dias depois do falecimento de sua filha, a escritora Maria Julieta Drummond de Andrade.

Fonte: *site* E-biografias.

Manuel Bandeira

Manuel Carneiro de Souza Bandeira Filho nasceu no Recife no dia 19 de abril de 1886, na Rua da Ventura, atual Joaquim Nabuco, filho de Manuel Carneiro de Souza Bandeira e Francelina Ribeiro de Souza Bandeira. Em 1890, a família transfere-se para o Rio de Janeiro e a seguir para Santos – SP e, novamente, para o Rio de Janeiro. Passa dois verões em Petrópolis.

Em 1903, a família muda-se para São Paulo, onde Bandeira se matricula na Escola Politécnica, pretendendo tornar-se arquiteto. Estuda também, à noite, desenho e pintura com o arquiteto Domenico Rossi no Liceu de Artes e Ofícios. Começa ainda a trabalhar nos escritórios da Estrada de Ferro Sorocabana, da qual seu pai era funcionário.

No final do ano de 1904, o autor fica sabendo que está tuberculoso, abandona suas atividades e volta para o Rio de Janeiro. Em busca de melhores climas para sua saúde, passa temporadas em diversas cidades: Campanha, Teresópolis, Maranguape, Uruquê, Quixeramobim.

Em 1916, falece sua mãe, Francelina. No ano seguinte publica seu primeiro livro: *A cinza das horas*, numa edição de 200 exemplares custeada pelo autor. O autor perde a irmã, Maria Cândida de Souza Bandeira, que desde o início da doença do irmão, havia sido uma dedicada enfermeira, em 1918. No ano seguinte publica seu segundo livro, *Carnaval*, em edição custeada pelo autor. João Ribeiro elogia também este livro, que desperta entusiasmo entre os paulistas iniciadores do modernismo.

O pai de Bandeira falece em 1920. Inicia então, em 1922, a se corresponder com Mário de Andrade. Bandeira não participa da Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro em São Paulo, no Teatro Municipal. Na ocasião, porém, Ronald de Carvalho lê o poema *Os Sapos*, de *Carnaval*. Ainda nesse ano morre seu irmão, Antônio Ribeiro de Souza Bandeira.

Em 1924 publica, às suas expensas, *Poesias*, que reúne *A cinza das horas*, *Carnaval* e um novo livro, *O ritmo dissoluto*. Colabora no *Mês Modernista*, série de trabalhos de modernistas publicados pelo jornal *A Noite*, em 1925. 1930 marca a publicação de *Libertinagem*, em edição como sempre custeada pelo autor. Muda-se, em 1933, da Rua do Curvelo para a Rua Morais e Vale, na Lapa. É nomeado, no ano de 1935, pelo Ministro Gustavo Capanema, inspetor de ensino secundário.

No ano seguinte é nomeado professor de Literatura do Colégio Pedro II e membro do Conselho Consultivo do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Publica *Antologia dos poetas brasileiros da fase parnasiana* e *Guia de Ouro Preto*.

Com problemas de saúde, Bandeira deixa seu apartamento da Avenida Beira-Mar e se transfere para o apartamento da Rua Aires Saldanha, em Copacabana, de Maria de Lourdes Heitor de Souza, sua companheira dos últimos anos. No dia 13 de outubro de 1968, às 12 horas e 50 minutos, morre o poeta Manuel Bandeira, no Hospital Samaritano, em Botafogo, sendo sepultado no Mausoléu da Academia Brasileira de Letras, no Cemitério São João Batista.

Gonçalves Dias

Gonçalves Dias (1823-1864) foi poeta e teatrólogo brasileiro. É lembrado como o grande poeta indianista da geração romântica. Deu romantismo ao tema índio e uma feição nacional à sua literatura. É lembrado como um dos melhores poetas líricos da literatura brasileira. É Patrono da cadeira nº 15 da Academia Brasileira de Letras.

Gonçalves Dias nasceu nos arredores de Caxias, no Maranhão, no dia 10 de agosto de 1823. É filho de um comerciante português e uma mestiça. Iniciou seus estudos no Maranhão e ainda jovem viaja para Portugal. Em 1838, ingressa no Colégio das Artes em Coimbra, onde conclui o curso secundário. Em 1840, ingressa na Universidade de Direito de Coimbra. Ainda em Coimbra, em 1843, escreve seu famoso poema *Canção do exílio*.

Gonçalves Dias volta ao Maranhão em 1845, depois de formado em Direito. Ocupa vários cargos no governo imperial e realiza diversas viagens à Europa. Vai para o Rio de Janeiro em 1846 e, em 1847, publica o livro *Primeiros cantos*. Ao apresentar o livro, Gonçalves Dias confessa: “Dei o nome *Primeiros cantos* às poesias que agora publico, porque espero que não sejam as últimas.” Em 1848 publica o livro *Segundos cantos*.

Em 1849, é nomeado professor de Latim e História do Brasil no Colégio Pedro II. Durante esse período escreve para várias publicações, entre elas, o *Jornal do Comércio*, a *Gazeta Mercantil* e para o *Correio da Tarde*. Fundou a *Revista Literária Guanabara*.

Gonçalves Dias publica em 1851 o livro *Últimos cantos*. Regressa ao Maranhão, e conhece Ana Amélia Ferreira do Vale, por quem se apaixona. Por ele ser mestiço, a família dela proíbe o casamento. Mais tarde casa-se com Olímpia da Costa.

Gonçalves Dias exerceu o cargo de oficial da Secretaria de Negócios Estrangeiros, foi várias vezes à Europa e em 1854, em Portugal, encontra-se com Ana Amélia, já casada. Esse encontro inspira o poeta a escrever o poema *Ainda uma vez — Adeus!*

Em 1862, Antônio Gonçalves Dias vai à Europa para tratamento de saúde. Sem resultados, embarca de volta no dia 10 de setembro de 1864. No dia 3 de novembro o navio francês *Ville de Boulogne* em que estava, naufraga perto do Farol de Itacolomi, na costa do Maranhão, onde o poeta falece.

Fonte: *site* E-biografias.

Vinicius de Moraes

Vinicius de Moraes (1913-1980) foi um poeta e compositor brasileiro. *Garota de Ipanema*, feita em parceria com Antônio Carlos Jobim, é um hino da música popular brasileira. Foi também diplomata e dramaturgo.

Vinicius de Moraes nasceu no Rio de Janeiro, no dia 19 de outubro de 1913. É filho do funcionário público e poeta Clodoaldo Pereira da Silva e da pianista Lídia Cruz. Desde cedo, já mostrava interesse por poesia. Ingressou no colégio jesuíta Santo Inácio, onde fez os estudos secundários. Entrou para o coral da igreja, onde desenvolveu suas habilidades musicais. Em 1929, iniciou o curso de Direito da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro.

Em 1933, ano de sua formatura, publica *O caminho para a distância*. Não exerceu a advocacia. Trabalhou como censor cinematográfico até 1938, quando recebeu uma bolsa de estudos e foi para Londres. Estudou Inglês e Literatura na Universidade de Oxford. Trabalhou na BBC londrina até 1939.

Várias experiências conjugais marcaram a vida de Vinicius. Casou-se nove vezes e teve cinco filhos. Em 1943, é aprovado no concurso para Diplomata. Vai para os Estados Unidos, onde assume o posto de vice-cônsul em Los Angeles. Escreve o livro *Cinco elegias*. Serviu sucessivamente em Paris, em 1953, em Montevideú, e novamente em Paris, em 1963. Volta para o Brasil em 1964. É aposentado compulsoriamente em 1968 pelo Ato Institucional Número Cinco.

De volta ao Brasil, dedica-se à poesia e à música popular brasileira. Fez parcerias musicais com Toquinho, Tom Jobim, Baden Powell, João Gilberto, Francis Hime, Carlos Lyra e Chico Buarque. Entre suas músicas destacam-se: *Garota de Ipanema*, *Gente humilde*, *Aquarela*, *A casa*, *A rosa de Hiroshima*, *Insensatez*, *Eu sei que vou te amar* e *Chega de saudade*.

Compôs a trilha sonora do filme *Orfeu Negro*, que foi premiado com a Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes e o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro. Em 1961, compõe *Rancho das flores*, baseado no tema *Jesus, alegria dos homens*, de Johann Sebastian Bach. Com Edu Lobo, ganha o Primeiro Festival Nacional de Música Popular Brasileira, com a música *Arrastão*.

Marcus Vinicius de Mello Moraes morreu no Rio de Janeiro, no dia 9 de julho de 1980, devido a problemas decorrentes de isquemia cerebral.

Fonte: *site* E-biografias.

ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A leitura literária na perspectiva de heterogeneidade tipográfica

Pesquisador: Maria das Graças de Jesus Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38711014.6.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 984.678

Data da Relatoria: 13/03/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do título de mestre, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, vinculado a UNEB de Santo Antonio de Jesus- BA. Caracterizado por ser um estudo qualitativo e de intervenção para incentivar a competência leitora, através da associação de poemas de autores conhecidos com o uso de imagens gráficas, os participantes são alunos do 9º ano da Escola Municipal de Baixa Alegre, no Município de Valença/BA.

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO GERAL:**

Contribuir para o incentivo à leitura literária usando uma estratégia inovadora, na qual o aluno se envolva, sendo estimulado a melhorar a qualidade de sua competência leitora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Verificar se o experimento gráfico-visual motiva e auxilia no desenvolvimento da leitura;

Estimular a análise do texto escrito tentando perceber o significado a partir de como as palavras estão materializadas, impressas na página;

Incentivar a participação na leitura e nas inferências sobre os poemas dados, usando como suporte o computador

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 984.678

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco:

A execução da pesquisa representa baixo risco ao participante sendo este caracterizado pelo desconforto no dispêndio do tempo para participar das atividades da referida pesquisa.

Benefícios:

Segundo a normativa, o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto. Contém um Referencial Teórico condizente e a metodologia permite a análise ética com eficiência,

proporcionando uma visão da relação participante da pesquisa/pesquisadora/objetivo da pesquisa dentro da normativa com potencial acentuado de atingimento das metas.

Critério de inclusão e exclusão: A pesquisadora elenca e cumpri o princípio da equidade e justiça a que direciona a Resolução CNS 466/12. Instrumento de coleta de dados: A pesquisadora apresentou e está em conformidade com a proposta e a normativa.

O orçamento: Foi informado e condiz com os aspectos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado bem como o termo de assentimento possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 984.678

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 13 de Março de 2015

Assinado por:
Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br