



## PRODUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LITERÁRIO ATRAVÉS DE ALDRAVIPEIAS

Joseani Adalemar NETTO<sup>1</sup>  
Patrícia Pedrosa BOTELHO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta o resultado de um projeto desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental II, 7º ano, da Escola Municipal Anita Soares Dulci, por meio do gênero literário aldravia, poema de seis versos univoculares e da aldravipeia, conjunto de vinte aldravias cuja palavra-chave norteia toda a sua produção, como um caminho para o letramento literário dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da leitura do conto investigativo *A aventura do pudim de Natal*, de Agatha Christie, os discentes tiveram como tarefa a criação de aldravias e aldravipeias, tendo para sua reflexão lexical e semântica, a aldravipeia de Angela Cristina Fonseca, *Olhares* e, como exercício de escrita, a modelagem através de aldravipeias de vários autores aldravianistas, membros da Sociedade Brasileira de Poetas Aldravianistas da cidade de Mariana, Minas Gerais. É importante dizer, ainda, que a base teórica deste artigo está ancorada na *Sequência Básica* e na *Sequência Expandida* de Rildo Cosson, *Letramento Literário – Teoria e prática*, de letramento literário de Teresa Colomer, de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin, da função da literatura em Antonio Candido e na construção de uma metodologia voltada para a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa/Literatura no que tange à ampliação do repertório linguístico e literário dos alunos através da produção de textos poéticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aldravias. Aldravipeias. Letramento. Ampliação de repertório literário. Escrita poética.

### PRODUCTION OF POETIC TEXTS: ENLARGEMENT OF THE LITERARY REPERTOIRE THROUGH ALDRAVIPEIAS

**ABSTRACT:** This article presents the result of a project developed with students of elementary school II, 7th year, from Escola Municipal Anita Soares Dulci, who studied the literary genre aldravia, a poem with six univocal verses and the genre aldravipeia, a set of twenty aldravias whose keywords guide their production, as a path for pupils' literary literacy in Portuguese and Literature classes. From reading the

---

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2020). Docente da Rede Pública e Particular na cidade de Santos Dumont, MG desde 2000. Endereço Eletrônico: <nettojoseani@gmail.com>.

2 Pós-Doutora em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Docente do Instituto Federal Sudeste MG, *Campus* Juiz de Fora, desde 2010; Docente Colaboradora do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 2017. Endereço Eletrônico: <patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br>.

investigative tale *A aventura do pudim de Natal* by Ágatha Christie, the students had the task of creating *aldravias* and *aldravipeias*, having for their lexical and semantic reflection, Angela Cristina Fonseca's *aldravipeia*, *Olhares* and, as an exercise of writing, modeling through *aldravipeias* by several *aldravianista* authors, members of the Brazilian Society of *Aldravianistas Poets* from Mariana, Minas Gerais. It is also important to enhance that the theoretical basis of this article is anchored in Rildo Cosson's *basic and expanded sequence*, *Letramento Literário – Teoria e prática*, Teresa Colomer's literary literacy, in Mikhail Bakhtin's discourse genres, in Antônio Cândido's role of literature and in the construction of a methodology aimed to reflect upon the teaching of Portuguese / Literature with the intention of expanding students' linguistic and literary repertoire through the production of poetic texts.

**KEYWORDS:** *Aldravias*. *Aldravipeias*. Literacy. Enlargement of literary repertoire. Poetic writing.

#### UM BREVE PERCURSO PELO GÊNERO ALDRAVIA/ALDRAVIPEIA

O Jornal *Aldrava Cultural* teve seu lançamento no ano de 2000, em Mariana, Minas Gerais, idealizado pelo poeta Gabriel Bicalho. A partir daí, poetas e estudiosos como Gabriel Bicalho, J. B. Donadon Leal, Hebe Rôla, J. S. Ferreira, Andreia Donadon Leal, dentre outros, através de muitas discussões e experimentações poéticas, chegaram à conclusão de que era preciso externar seus estudos e experiências, criando uma nova forma de fazer poético e, sendo assim, em 2010, surgem as *aldravias*. Essa nova forma poética constitui-se de seis versos univocabulares, em uma única estrofe; a metonímia torna-se para as *aldravias* uma figura de linguagem imprescindível para sua construção, afinal de contas, em um poema minimalista, escrito a partir de versos univocabulares, é preciso dizer muito em poucas palavras, utilizar-se de partes para se falar do todo, como pontuado por Leal (2014):

[...] a atitude metonímica do Aldravismo parece constituir foco de atenção na sua produção artística, incluindo-se aí a das artes visuais. O ápice dessa obsessão pela metonímia levou os *aldravistas* à busca da arte da síntese. Este ponto foi alcançado em dezembro de 2010, com a criação de uma nova forma poética, a *Aldravia* – poema sintético de seis versos univocabulares (LEAL, 2014, p. 74)

Assim como os haicais e as trovas, as aldravias agradam aos leitores por expressarem, em uma forma reduzida de versos, experiências e vivências. A novidade que a aldravia traz e que a diferencia dos outros gêneros poéticos são os versos univocabulares que, como já dito, são encadeados em uma única estrofe.

Sendo assim, são uma construção significativa quando se pensa em formas poéticas acessíveis ao jovem aluno, pois dá a ele possibilidade de expressar sentimentos e emoções de forma simples, através de poucas palavras. Porém, não podemos confundir simplicidade com superficialidade. Para a construção de uma aldravia é preciso que o aluno/escritor tenha bases sólidas de conhecimentos adquiridos ao longo não só de sua vida, mas também ao longo das aulas de Língua Portuguesa, usando a leitura, principalmente, como uma maneira de apreender novos saberes que serão utilizados em suas produções escritas.

As aldravias partem de poucos vocábulos para transmitir um universo amplo que conecta os alunos, crianças ou não, ao mundo da poesia, ampliando seu repertório sobre Literatura.

A educação precisa oportunizar a cidadania, a ampliação de repertório e a inclusão social; para isso a Literatura pode ser fonte importante para a formação integral do aluno/cidadão, sem contar com o fato de que se trata de um direito de todos os sujeitos sociais. Sobre esse direito, Antonio Candido, em *Vários Escritos*, lembra que a Literatura é capaz de humanizar porque a “[...] organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CANDIDO, 2011, p. 179). Essa organização do espírito e do mundo capacita o indivíduo ao exercício reflexivo do olhar para as coisas e para as pessoas mais atentas ao seu cotidiano. Dessa forma, as aldravias, como gênero poético e literário, cumprem seu papel discursivo-social, pois se tornam um elemento agregador e capaz de causar mudanças efetivas na vida dos educandos que, por sua vez, descobrem possibilidades múltiplas de leitura e de escrita, partindo de seis palavras que



trazem, em si, todo um universo significativo, influenciando a sensibilidade do leitor/escritor que se quer formar e a ampliação de seus conhecimentos sobre a Língua.

A experiência discursiva, provocada pelas aldravias, faz com que o aluno tenha uma postura responsiva, pois é dada a ele a possibilidade de externar opiniões e respostas à sua experiência como ser ativo, afinal “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Ou seja, a partir das experiências individuais que os alunos trazem para a escola, no que tange à linguagem e à sua vivência de mundo, é possível traçar um diálogo maior, acrescentando a todos novas possibilidades de troca de conhecimentos, compondo, assim, um arcabouço de vivências a serem exploradas na construção de sua poética.

Na acepção de Irandé Antunes, “[...] a leitura é fundamental, ainda, na educação da pessoa para a afetividade, para o desenvolvimento da sensibilidade artística e do gosto estético. Para o prazer ‘inútil’ das coisas que não se fecham em utilidades materiais imediatas.” (ANTUNES, 2009, p. 199-200). A leitura voltada para o prazer estético ajuda a desenvolver competências comunicativas e também levam à construção de uma cidadania que respeite os bens e os valores culturais humanos, promovendo a inclusão e a participação plena na sociedade. Pensar assim faz com que as aldravias alcancem objetivos como a inclusão e a capacitação do sujeito leitor para uma vivência mais afetiva e ampla, socialmente organizada. O aluno/leitor/escritor vai, aos poucos, compreendendo que a leitura e a escrita são fontes ricas de experiências por serem práticas sociais e, aos poucos, compreendendo que essas práticas se tornam instrumentos de inserção na sociedade. Sua participação social se torna cada vez mais efetiva e o olhar para o mundo que o cerca se torna cada vez mais sensível.

Além das aldravias, há o gênero aldravipeia, criado por Andreia Donadon Leal e que se amplia na escrita através do conjunto de 20 aldravias em que uma palavra-chave perpassa todas elas, compondo um todo significativo. As aldravipeias trazem em si uma temática que explora a polifonia, deixando claramente perceber o trabalho criativo do poeta que experimenta, a partir de uma mesma palavra, as inúmeras possibilidades que ela contém.

A escolha das aldravias e das aldravipeias como gêneros a serem trabalhados na dissertação de Mestrado do PROFLETRAS/UFJF, que foi realizado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de Santos Dumont, Minas Gerais, em 2019, justificou-se não só pelo fato de os alunos já conhecerem os gêneros, mas, principalmente, pelo fato de que, através deles, foi possível trabalhar questões relevantes como a semântica e o léxico na construção de um texto poético, favorecendo a inserção de outro gênero como o conto e a ampliação de um repertório de leitura, que facilitou a escrita e reescrita de aldravipeias.

A contribuição do estudo das aldravias e das aldravipeias para o contato com a Literatura esteve não só no estudo e na pesquisa, mas também em proporcionar aos alunos uma proximidade mais íntima e efetiva com o “[...] mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras[...]”, como bem assinala Antunes (2009, p. 200). Através da experimentação em aulas de leitura e de escrita, as aldravias/aldravipeias também foram usadas como uma proposta que auxiliasse o professor de Língua Portuguesa a atingir os objetivos além do ler e do escrever, o de reconhecer através das habilidades de decodificação da Língua a função social da leitura e da escrita: ler e reconhecer-se no mundo como cidadão capaz de transformar sua realidade (SOARES, 2017). Além disso, propiciou a inclusão efetiva de alunos com dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa na medida em que foram capazes de acompanhar as aulas de



leitura e de escrita realizadas em sala pelo professor, pois nelas a oralidade também teve seu valor e importância.

Os momentos permitiram reconhecer no gênero aldraveira uma forma de discurso e de construção do conhecimento em Língua Portuguesa. Magda Soares diz que ampliar o universo letrado do aluno passa pela construção desse conhecimento sobre a língua,

[...] além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). (SOARES, 2017, p. 79)

Os alunos da educação especial em sala de aula que, muitas vezes, ainda não alcançaram de todo o nível de alfabetização, foram incluídos em todos os momentos em que o projeto de leitura e escrita foi sendo desenvolvido; a oralidade aproximou esses alunos permitindo, de forma interativa, efetiva e, ainda, com bons resultados, participarem da aula, sentindo-se incluídos no processo e auxiliando a construção de um universo letrado que deu significado ao seu estar na escola.

## O LETRAMENTO LITERÁRIO – UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA VIDA SOCIAL DO DISCENTE

Na Literatura, a palavra é a construção material que leva a uma construção de sentidos, e a leitura, principalmente a literária, torna-se uma necessidade para o homem que, em sociedade, procura formas de expressar suas emoções, sentimentos, desejos e frustrações, ou, ainda, de tentar entender sua existência. Porém, não basta saber ler as palavras, decodificá-las, é preciso que estas promovam a interação humana nas práticas sociais. Por isso, o termo letramento, pesquisado por tantos autores assume um papel de

relevância para além da decodificação de sinais gráficos, insere-se na vida social como uma forma de elevar o sujeito que lê a um patamar mais significativo da sua vida em sociedade.

Magda Soares (1999) observa que o letramento não é só a leitura e a escrita, mas um conjunto de habilidades que a partir da leitura e da escrita faz com que a pessoa ressignifique sua vida social. Um sujeito letrado é capaz de tomar decisões importantes que impactam sua vida e a de outros, pois compreende seu redor para além dos registros gráficos.

Para Paulino e Cosson (2009, p. 67), o letramento literário é “[...] como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.”. Por isso, o letramento literário é dinâmico, estará sempre se desenvolvendo e sofrendo ressignificações constantes. A escola é o espaço em que se desenvolvem estratégias para a leitura do texto literário e para a consolidação do letramento, que deve ser um ato contínuo e (re)trabalhado fora dos âmbitos escolares. Ao longo das interações sociais, fora do espaço escolar, há, pois, o enriquecimento das vivências e dos conhecimentos adquiridos.

O mundo atual exige um indivíduo capaz de desenvolver essas interações e, para isso, os estudos sobre letramento “[...] investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo.” (BEZERRA, 2007, p. 39). Ler e escrever exercita potencialidades individuais e coletivas que levarão o aluno à compreensão do mundo ao seu redor, dando a ele protagonismo e poder de decisão, tornando-o um cidadão em sua integralidade.

#### A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Sírio Possenti assevera que “[...] se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda.” (POSSENTI, 1996, p. 51).

A escola será sempre um ambiente propício para a leitura e para a escrita, uma vez que é nesse ambiente que os alunos devem entrar em contato com um novo olhar sobre os textos e desenvolver plenamente suas faculdades leitoras, escritoras e cidadãs.

É de suma importância que a escola oportunize ao aluno não só a leitura como também a leitura literária, uma forma de fazê-lo entrar em contato com as palavras empregadas em seu sentido literal e, principalmente, nos diversos sentidos que elas podem ter dentro do universo semântico e polifônico da Língua, entendendo, assim, que uma única palavra pode ser vista e entendida de diversas formas e que o escritor tem em suas mãos estratégias que fazem com que ela se mostre em suas várias facetas.

E como fazer para que o aluno se transforme em um leitor literário competente? Colomer (2007) reflete sobre essa competência, tecendo o seguinte questionamento:

[...] mas o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade? Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista; mas tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado, tal como pareceriam indicar os modelos surgidos na década de 1970, que entronizaram o “comentário do texto”. Como víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (COLOMER, 2002, p. 30-31)

Os textos literários possuem a capacidade de confrontar a realidade e fazer com que o leitor não seja apenas um elemento passivo e, sim, alguém capaz de construir junto com o texto sentidos vários para as diversidades sociais e culturais em que está inserido. O livro literário ganha, nesse sentido, grande importância nas aulas de Língua Portuguesa, permitindo



ao aluno que se familiarize com a linguagem e a estrutura de textos que vão além da função injuntiva, por exemplo. A leitura de textos literários faz com que o aluno crie “[...] expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra e domina-se progressivamente um grande número de convenções que regem este tipo de texto.” (COLOMER, 2007, p. 66).

Na escola, sem dúvida, a Literatura é consumida com maior frequência, mesmo que ainda nem tanto quanto se deveria ou que se deseja. E, frequentemente, relaciona-se a Literatura a um caráter formador, educativo, sendo ela escolarizada e, muitas vezes, encarada de forma pejorativa. A escolarização da Literatura não deve ser vista de forma negativa, ela é necessária; o que se deve criticar é o que nos diz Soares (1999) no recorte que segue:

[...] a inadequada, errônea e imprópria escolarização da literatura, que se traduz em uma deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 22)

O que se deve pensar é na forma como a Literatura tem sido levada aos alunos no espaço escolar. Quando levada de forma fragmentada, através de trechos retirados de seus contextos, ou ainda de forma obrigatória porque em algum momento o aluno será avaliado pela leitura feita, a potência do texto literário perde o seu valor. A leitura literária deve estar ligada às práticas sociais, aproximando o leitor do livro e não o distanciando dele. É preciso compreender a leitura não através de interpretações superficiais, mas através de uma proposta de compreensão dos elementos que fazem com que aquele texto seja literário. Através das estratégias utilizadas pelo autor para que se possam reconhecer os diversos gêneros literários, como por exemplo, uma narrativa em forma de conto, de crônica ou de um poema. As diferenças que constroem os diversos gêneros, as funções de cada um deles e como se apropriar dessas formas de escrita para ressignificar a realidade que nos circunda,



questionando os porquês das escolhas lexicais feitas pelo escritor, deste ou de outro personagem, deste ou de outro ambiente. Essa compreensão leva o aluno a outro patamar de leitura que não seja apenas a de decodificar o código linguístico, mas de reconhecer o valor semântico das palavras, das construções frasais, do vocabulário e suas diversas maneiras de expressão.

Os conhecimentos que o leitor possui do mundo também precisam ser levados em conta, pois a leitura se torna significativa na medida em que ele consegue inferir, relacionar, comparar as situações desenvolvidas em uma história, por exemplo, com o mundo que o cerca e vice-versa, num movimento complementar e nunca exclusivo. Cosson (2014), ao dialogar com Leffa e Fiorin em seu texto, faz-nos refletir mostrando que:

[...] ler é sempre um processo relacional, quer seja entendido como uma relação essencialmente especular, quer seja visto como uma operação complexa que inclui, entre outros aspectos, a condição histórica do leitor e seu horizonte de expectativas, as condições de produção do texto, as restrições impostas pela estrutura do texto ao leitor e o contrato enunciativo. (COSSON, 2014, p. 51)

Na intervenção didática realizada em 2019 pela pesquisa de mestrado que realizamos, a narrativa de investigação de Agatha Christie, “A aventura do pudim de Natal”, teve como principal função fazer com que os alunos se aproximassem do ambiente de mistério em que o principal personagem, M. Poirot, detetive contratado para solucionar um crime passaria por situações inusitadas. Esse conto trouxe para os alunos um enredo com diversas possibilidades de leitura e de inferências. Feita de forma protocolada (Cosson, 2006), os alunos puderam criar várias hipóteses sobre o enredo e seus personagens, sendo motivados a conhecer o espaço em que narrativa se desenrolou, sobre a vida da escritora, ampliando conhecimentos que não seriam levados à sala de aula se a leitura fosse apenas um



exercício para se avaliar o aluno, sem envolvê-lo no enredo e na atmosfera de suspense que o texto causou.

A escolha dessa narrativa serviu de base para a construção de uma leitura significativa que possibilitou aos alunos o uso da imaginação e a ampliação do seu campo vocabular e literário para, assim, poderem usar os saberes adquiridos na construção de seus próprios textos, as aldravipeias.

#### PROJETO DE AUTORIA – A OUTRA FACE DA ESCRITA

Assim como a leitura, a escrita precisa ser trabalhada na escola de forma que o aluno seja protagonista de suas ações. Quanto mais textos forem ofertados, mais o aluno terá tido contato com a língua escrita e com as variadas formas como ela se mostra. Quanto mais poemas forem lidos e discutidos, maior será o contato do leitor com as múltiplas faces da língua materna.

O trabalho com a escrita e compreensão de que as palavras não são estáticas em seus sentidos faz com que pensemos em Antoine Compagnon e em sua metáfora da leitura/escrita. Toda leitura é acompanhada de riscos e rabiscos que marcam os textos num trabalho de conhecimento e reconhecimento das palavras para além da “linguística ‘reativa’” (COMPAGNON, 1996, p. 48). Escrever é um constante riscar, rabiscar, apagar e fazer de novo, ou seja, um exercício de aprimoramento, de construção criativa, de pesquisa pelo melhor vocábulo, pelo melhor sentido.

Esse exercício do risco e do rabisco, do recorte de palavras é essencial para se buscar a materialidade de um poema e sua abstração. Compagnon nos mostra que o trabalho com a leitura e com a escrita vai além das simples perguntas como “o que isso quer dizer?”, “o que aquilo pode estar representando?”, já que apoderar-se da palavra alheia causa um desdobramento de um novo constructo, de algo (re)semantizado.

O trabalho da leitura e da escrita não pode ser considerado uma atividade automática. Nem sempre ser um bom leitor indica ser um bom escritor. São atividades que se complementam e quando bem trabalhadas em sala de aula ajudam a ampliar habilidades necessárias para que a leitura e a escrita cumpram seu papel social.

As aulas de Língua Portuguesa pretenderam, em seus primeiros exercícios, fazer com que os alunos, protagonistas de sua aprendizagem, se apropriassem dos textos lidos e fossem capazes de, então, sorver todos os possíveis sentidos que esses textos tinham e/ou criar outros sentidos para eles. Essa apropriação trouxe consigo a ação criativa que impulsionou a mais leituras, a mais rodas de conversas e, naturalmente, a uma vontade de também criar e de escrever.

Momento muito importante na pesquisa de mestrado realizada no ano de 2019, para o exercício da escrita, foi criar nos alunos a consciência de que há uma diferença relevante entre falar e escrever e o aluno que se apropria da leitura consegue perceber essa diferença, comportando-se de maneira mais adequada quanto à sua escrita. Para Antunes (2009),

[...] a maior evidência – principalmente para quem lê – é a de que não se escreve e não se fala absolutamente do mesmo jeito, embora se use a mesma língua e, em princípio, possam estar em um jogo as mesmas pretensões interativas. (ANTUNES, p. 196)

É de suma importância que o aluno compreenda que ler e escrever são atos sociais. A escrita é uma forma de dar voz a ele como protagonista para construir o modo de se expressar e de se apropriar da Língua Portuguesa. Assim ele será capaz também de entender o jogo da linguagem, seu sentido social, as diferenças de registros e a importância de se pensar na escrita como um ato de resistência em um mundo de tantas diversidades.

Escrever é exercitar o domínio sobre a Língua, entender que esta não é aleatória, que carrega “[...] as marcas da construção do seu grupo social, da sua origem regional, enfim, da



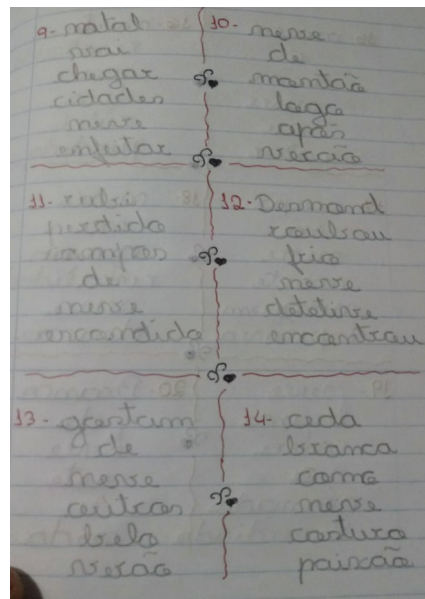
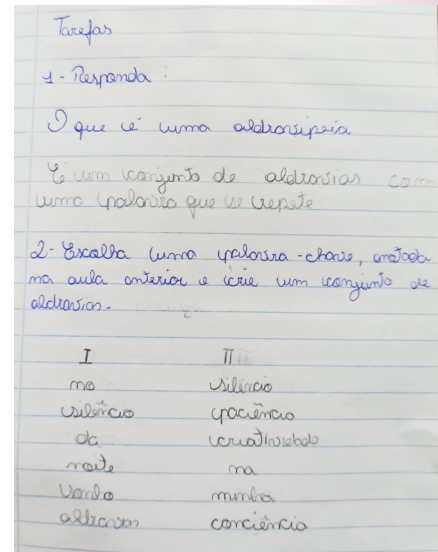
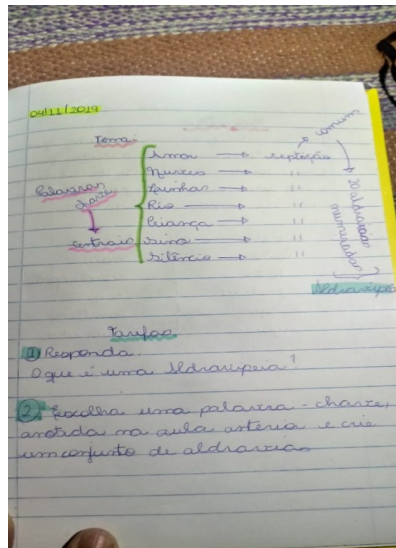
sua identidade plural; à escola cabe a reflexão sobre a diversidade desses usos, de modo a ampliar o domínio gramatical para além do território de origem de cada um.” (MIRANDA, 2006, p. 35).

Ao se propor, durante a pesquisa de mestrado realizada em 2019, a escrita de aldravias e de aldravipeias, no 7º ano do Ensino Fundamental II, tivemos por objetivo exercitar a capacidade intelectual do aluno de redigir compreendendo a palavra como um material repleto de significações e ressignificações nem sempre encontradas no dicionário. O aluno precisou acionar compartimentos de sua mente para concatenar conhecimentos já adquiridos e em aquisição para, assim, trabalhar as palavras em suas múltiplas possibilidades.

Para aprender com autonomia, foi fundamental que a leitura fosse o eixo norteador do ensino de Língua e, conseqüentemente, do ensino com aldravias/aldravipeias. E, por isso, as aldravias foram um caminho seguro para o letramento, uma vez que proporcionaram leitura de diversas formatações e sentidos. O caminho para o letramento foi sendo construído do macro-universo da leitura do conto de Agatha Christie, *A aventura do pudim de Natal*, para o universo de seis palavras/versos e, mais tarde, para o conjunto de 20 aldravias através de uma palavra-chave norteando toda a construção do gênero aldravipeia.

A narrativa de Agatha Christie e sua compreensão nas aulas de leitura proporcionaram aos alunos momentos de discussão, de descobertas do gênero investigativo, selecionando informações, antecipando outras e verificando seus conhecimentos sobre o gênero para que, mais tarde, nas atividades de escrita, fossem capazes de retextualizar esse conto em forma de poema-aldravipeia.

FOTOS TIRADAS EM SALA DE AULA 1:



Fonte: Profª Joseani Adalemar Netto.

O exercício da escrita de aldravias e de aldravieiras se tornou instigante na medida em que o número reduzido de palavras que compõem o gênero aldravia fez com que o aluno

pensasse em como manter a coerência de seu poema. Para as aldravieiras, os alunos tiveram que pensar na palavra que nortearia seu texto, escolhendo de modo pormenorizado o que devia ou não ser dito, o que devia ou não estar implícito, sem contar na necessidade de se pensar no leitor em potencial para as suas aldravieiras.

Assim, vale reiterar que a leitura exige um leitor ativo que se apresente ao texto como um sujeito capaz de significar o que fora escrito e, mais ainda, de ressignificar. O leitor passa a ser essencial para a interação que se propõe e é em suas mãos que os mistérios do texto serão desvendados, “descortinando” um novo mundo para a construção da leitura.

Nesta perspectiva, Compagnon (1996) ainda afirma que “[...] a leitura e a escrita são substitutos desse jogo” (COMPAGNON, 1996, p. 11). Cabe-nos questionar que jogo seria esse. Acreditamos ser aquele em que a criança tem o prazer de recortar, juntar e recompor imagens, frases, palavras. Jogo que promove a apropriação do material que estiver sendo trabalhado no momento. Pode-se dizer que o trabalho do sujeito que lê e escreve é, justamente, o de compor e o de recompor ideias e de significá-las e de ressignificá-las para que componham um todo que antes parecia em desordem. Pode-se dizer que o jogo de construção aldravística se dá do mesmo modo, i.e., a leitura e o recorte de palavras para recompor e dar novos sentidos para o texto sob um novo viés/sob uma nova estrutura.

A etapa da escrita é, portanto, estruturante. O aluno precisa escrever, reescrever, transpondo os obstáculos dessa aprendizagem. A escrita e a reescrita ajudam a dilatar o campo lexical do aluno e a explorar a polifonia, descobrindo as múltiplas maneiras de se empregar as palavras.

Há também um aspecto interessante no ensino de aldravias que é o respeito aos conhecimentos e vivências prévias que o aluno traz para o ambiente escolar. Desconsiderar esse repertório rico e diverso de experiências é negar ao aluno a condição de protagonista em todo o processo de ensino e de aprendizagem e não permitir que ele use sua “tesoura” e sua



“cola” para a construção do seu mundo como leitor e escritor; é cercear também a construção de sua própria identidade e participação social.

As diferenças sociais sublinham as diferentes formas de aprender (SOARES, 2017, p. 22), por esse motivo, também, os momentos de exercício da escrita se fizeram importantes como instrumento a mais no processo de letramento dos alunos envolvidos na criação aldravista de seus textos.

A Literatura deve estar a serviço da percepção, da leitura sensível, do olhar crítico para a realidade. O Movimento Aldravista como um movimento literário permite a ampliação do olhar para o mundo, da consciência de se estar no mundo e, principalmente, da consciência do papel de cada sujeito como cidadão.

#### PROJETO DE AUTORIA – O ALUNO COMO PROTAGONISTA DE SEUS FAZERES POÉTICOS

As aulas planejadas para o projeto de intervenção do mestrado profissional em Letras direcionaram-se a uma turma de 7<sup>º</sup> ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública municipal, com alunos entre a faixa etária de 11 a 13 anos e que já conheciam o gênero aldravia.

A construção de aldravipeias, poemas constituídos de 20 aldravias que, em sequência, são capazes de um relato poético, usa uma palavra que se apresenta como chave para os versos, elevando a palavra a uma condição polifônica, repleta de significados e da compreensão da metonímia como figura principal para a produção de outros vários sentidos.

Assim, foi levada em consideração a leitura, a expressão dos alunos, os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero aldravia, a ampliação de saberes a partir da leitura e do estudo do gênero ‘narrativa de investigação’. Através das aldravipeias os alunos puderam exercitar sua capacidade de síntese, dizendo pouco, mas significando muito. O gênero escolhido para o estudo proporcionou um olhar diferente para o mundo, através de





uma sensibilidade que não está voltada somente para os sentimentos que a poesia aldravista desperta, mas também para a sensibilidade de entender como as palavras se comportam de maneira diferente em cada gênero e que cada um traz em si possibilidades múltiplas de construção.

As estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa basearam-se no livro *Letramento Literário – teoria e prática*, de Rildo Cosson (2014), em que são apresentadas as “sequência básica e a sequência expandida”, dando ao professor sugestões de como trabalhar textos em sala de aula de modo mais dinâmico e coerente.

A intervenção desenvolvida com os alunos promoveu o aprofundamento do campo semântico através do diálogo intertextual que se deu entre o conto e as aldravieiras produzidas pelos alunos, já que em sua construção há que se pensar em uma palavra-chave, retirada do conto, que se repetirá em todas as 20 aldravias constituintes da aldravieira. Para que se alcançasse a coerência textual, as palavras-chave fizeram a ligação entre todas as aldravias tornando-se um todo.

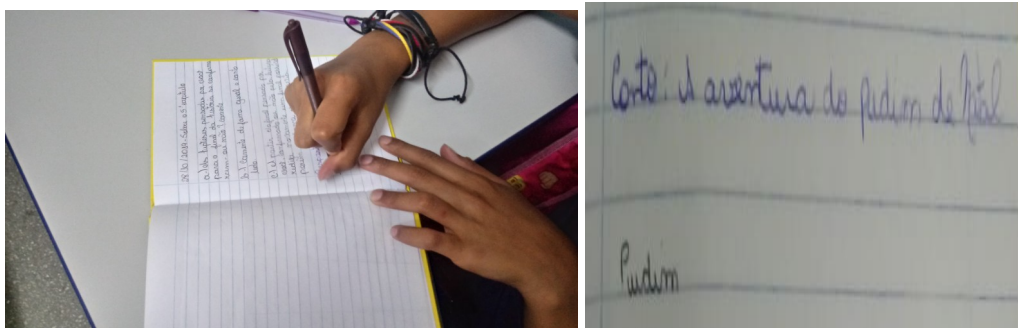
A pesquisa-ação configurou-se como um caminho consciente para uma mudança real em sala de aula, tendo o professor um olhar crítico em relação à sua prática e para o ensino da Língua Portuguesa. Houve uma postura mais atenta à rotina das aulas, promovendo não só uma mera observação, mas a construção de uma nova realidade. Como pesquisadora, a professora passou a entender a dinâmica de suas aulas, os bloqueios de seus alunos e buscou soluções que, pelo menos, pudessem amenizar essas dificuldades. Houve a necessidade, também, de se buscar teorias que corroborassem para a produção de atividades que levassem o aluno à aquisição de novos conhecimentos, respeitando os saberes prévios que eles traziam para escola.

Participaram do projeto 33 alunos, sendo 16 meninas e 17 meninos entre a faixa etária de 11 a 13 anos. É importante saber que um dos alunos possuía paralisia cerebral

espástica que afeta os membros inferiores, necessitando se locomover através de cadeira de rodas. Havia um aluno com déficit de atenção e de processamento auditivo, ansiedade e distúrbio do sono. Havia ainda um aluno com TDAH e outro com dislexia. Porém, essas deficiências não impediram a participação dos discentes durante as aulas, pois o projeto foi aplicado de maneira a respeitar as diferenças e diversidades da turma, incluindo todos os alunos, sem exceção.

A intervenção contou com três momentos específicos. O primeiro foi o trabalho com o conto investigativo de Agatha Christie, desenvolvido em 10 aulas, usando como base a “sequência expandida”<sup>3</sup> de Rildo Cosson, contando com várias etapas de leitura, de compreensão do texto, de oralidade e de escrita, retextualização através de aldravias.

#### FOTOS TIRADAS EM SALA DE AULA 2:



Fonte: Prof<sup>a</sup> Joseani Adalemar Netto.

---

3 A “sequência expandida”, sugerida por Rildo Cosson, é a construção de estratégias de leitura e escrita que possibilita ao professor sistematizar o que será estudado quanto ao material literário a partir de três perspectivas como “aprender a fazer fazendo”, o professor como “andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelo aluno” e o “portfólio” que possibilita o registro das diversas atividades realizadas (COSSON, 2014, p. 48).

O segundo momento, um pouco mais curto, apropriou-se da “sequência básica”<sup>4</sup> de Rildo Cosson, visto que os alunos já conheciam o gênero aldravia; o objetivo dessa etapa foi o de ampliação do gênero para a escrita das aldravipeias. Esse momento contou com 4 aulas com dinâmicas e estudo das palavras, fazendo com que os alunos compreendessem os vários sentidos que uma palavra pode ter e com a construção do conceito de aldravipeia feita juntamente com os alunos, sem imposição de ideias, mas de criação de hipóteses que levaram à percepção do gênero.

FOTOS TIRADAS EM SALA DE AULA 3:



Fonte: Prof<sup>a</sup> Joseani Adalemar Netto.

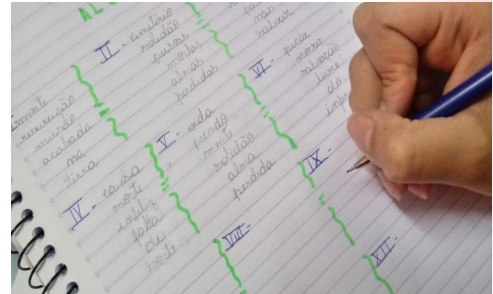
O terceiro momento contou com 3 aulas, em que os alunos recapitularam os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores para terem instrumentos para a produção escrita de suas aldravipeias. A partir das palavras-chave, escolhidas por eles, essa etapa se fez individualmente. Cada aluno escreveu e reescreveu seus textos tendo a professora como

---

4 A “sequência básica” é sugerida por Rildo Cosson a partir de quatro passos, quais sejam: “motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2014, p. 51).

mediadora e orientadora das produções textuais. No final da etapa, os alunos compartilharam com os colegas suas aldravipeias que foram registradas em seu diário de leitura<sup>5</sup>.

#### FOTOS TIRADAS EM SALA DE AULA 4 – DIÁRIO DE LEITURA



Fonte: Prof<sup>a</sup> Joseani Adalemar Netto.

O trabalho desenvolvido com os alunos não levou a se pensar nas aldravias como apenas poemas lúdicos e nas aldravipeias como um exercício simples de fruição, mas como

---

<sup>5</sup> O "diário de leitura", um caderno dado aos alunos, separado do material cotidiano, foi usado no transcórre do projeto como uma forma de registro, por parte dos alunos, das atividades desenvolvidas em sala de aula e, para o professor, teve a função de "portfólio", registro não só das atividades dadas, como também registro do crescimento e dos resultados alcançados pelos alunos.



um trabalho de construção poética, de experimentação polifônica, de compreensão do campo semântico de palavras, da metonímia como instrumento constitutivo do gênero e, principalmente, como um processo que promoveu novos conhecimentos, pensamentos e desenvolvimento pessoal, já que redigir “[...] nos ajuda a crescer como pessoas, assim como ler.” (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 22).

O trabalho com diferentes textos e, principalmente, com textos poéticos, tem como um dos objetivos ampliar o repertório de leitura do aluno para que ele amplie também o seu olhar para o mundo, reconhecendo as várias possibilidades de compreensão e de construção textual, além de dar a ele instrumentos para se posicionar diante desse mundo tão vasto de perspectivas e, assim, cumprir a função social da escola e da escrita que é também a de formar cidadãos críticos e participativos, promovendo também a expressão que esse aluno tem de tudo o que acontece ao seu redor, em seu mundo, em seu ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de textos poéticos pode fazer com que o aluno perceba com mais profundidade seu universo simbólico, afinal de contas, traz em seu bojo uma história de vida antes da escola, um mundo em que convive fora da escola, valores e cultura que vêm antes do espaço escolar, participando não só da produção de escritas argumentativas, tantas vezes solicitadas em concursos e vestibulares, mas também participando de uma escrita mais literária.

Levamos em consideração o aspecto libertador na construção de aldravias: o seu caráter democrático. Os alunos considerados bons em desempenho, que têm uma vida fora da escola cercada de oportunidades são aqueles que, nas *avaliações externas*, aplicadas pelo Governo, ou mesmo nas *avaliações internas*, aplicadas pela própria escola, estão acima da média proposta, mas que não considera, realmente, o avanço e desenvolvimento desses



alunos durante seu processo escolar, apenas quantifica. Evidentemente, eles acompanharam as oficinas tanto de leitura quanto de escrita com muita facilidade, mas e aqueles que, por algum motivo, seja social, cognitivo ou físico, não apresentam o desempenho esperado nas aulas de Língua Portuguesa? Estes terão igualmente a oportunidade de se expressar através das palavras/versos que as aldravias permitem e se sentirão tão capazes quanto qualquer outro aluno de sua classe. A atenção e a participação em sala de aula na construção de aldravias e de aldravipeias aumentam significativamente o desempenho desses indivíduos.

Os alunos são levados a perceber que o sentido de um poema está para além do sentido literal de uma palavra ou expressão. O poema é constituído por palavras que, juntas, tornam-se um conjunto coerente, um objeto único que reflete uma gama de sentimentos e emoções que poderão ser percebidos pelo leitor, cada qual a seu jeito.

Apesar de as aldravipeias serem um gênero aparentemente simples, podemos dizer que possuem sentidos bem profundos que exigem do leitor e do escritor uma sensibilidade mais aguçada e menos ingênua. Além disso, faz com que o aluno exercite sua capacidade vocabular e seu entendimento sobre a polifonia e a semântica das palavras, fazendo desse exercício de escrita um momento de descobertas.

O presente artigo evidencia um caminho para a ampliação de repertórios linguísticos e literários dos alunos do Ensino Fundamental II. As aldravias são um novo gênero literário que muito têm a contribuir com o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa, visto que conseguem envolver crianças, jovens e adultos em atividades estimulantes que dilatam sua maneira de olhar para o mundo ao seu redor. As aldravipeias permitem que o aluno construa um universo significativo para o seu estar na escola, promovendo a autoestima no que diz respeito ao desempenho escolar.

Essa qualidade não está somente em saber empregar a ortografia, a pontuação e outros elementos que são considerados muito importantes na construção de um texto, mas



principalmente em considerar o conteúdo como um processo de formação e de preparação do aluno para a vida bem como a valorização de sua cultura e de seu conhecimento de mundo.

A escola precisa assumir-se como o ambiente ideal para que as potencialidades tanto dos alunos quanto do professor sejam desenvolvidas. Preparar, refletir, propor um ensino voltado para a leitura e a escrita de forma significativa torna o professor autor de sua prática e muito mais ativo ao perceber que as diferenças em sala de aula e que as dificuldades de seus alunos podem ser aparadas de maneira a transformar o ambiente e o ensino-aprendizagem.

Para o aluno, sentir-se parte integrante das aulas, perceber a preocupação de seu professor em torná-lo capaz de refletir sobre sua aprendizagem e capaz de produzir com eficácia seus próprios textos, num projeto que seja realmente de autoria, faz com que esse aluno ressignifique o seu estar na escola e sua capacidade de interferir também em sua realidade fora dos muros escolares.

A partir da vivência na produção e no desenvolvimento do projeto ora apresentado, foi possível acreditar verdadeiramente na força transformadora da Educação e do ensino da Língua Materna alicerçada na leitura e na escrita. Os obstáculos que se fizeram presentes e que muitas vezes nos fazem desanimar foram apenas detalhes que conseguimos ultrapassar. A escola que oportunizou o projeto acolheu as ideias e as propostas desenvolvidas, tornando possível a qualidade dos resultados obtidos. Por isso, a importância de que os agentes escolares, professores, gestores, coordenadores, alunos e pais estejam engajados no processo educacional, tornando-o relevante e eficiente.

A descoberta em conjunto com os alunos de uma nova maneira de ensinar e aprender nos fez enxergar possibilidades e caminhos para uma ressignificação do que é estar na escola e de como a Língua Portuguesa/Literatura é capaz de nos envolver, transformando nosso olhar para o mundo que nos cerca.

Os diários de leitura, escritos pelos alunos, que registraram nossas aulas e intervenções, fizeram com que os alunos envolvidos compreendessem o passo a passo desenvolvido desde a leitura e compreensão do conto escolhido, *As aventuras do pudim de Natal*, de Agatha Christie, até o último momento, a escrita poética em forma de aldravepeia. Foram registros orientados pela professora e, muitas vezes, discutidos com os alunos, permitindo a eles momentos não só de escuta como também de fala, inserindo-os no processo e estimulando-os a serem protagonistas dos conhecimentos adquiridos.

As dinâmicas desenvolvidas trouxeram uma leveza à intervenção, uma participação ativa e responsiva, ajudando também a desenvolver a responsabilidade e o compromisso por parte dos alunos em relação às aulas de Língua Portuguesa/Literatura.

Esperamos que as experiências aqui descritas possam ser apreciadas pelos leitores desse artigo, auxiliando a nortear suas práticas educacionais como sugestão de uma educação alicerçada à leitura, à escrita e à ampliação dos repertórios linguísticos e literários de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino – outra escola possível*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino e Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.





- CHRISTIE, Ágatha. *A aventura do pudim de Natal*. Trad. Vânia A. Salek. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- JR FERRAREZI, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica – o que saber, como fazer*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender – os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEAL, Andreia Donadon. *Aldravismo: Movimento Mineiro do Século XXI*. 1. edição. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2014.
- LEAL, J. B. Donadon (Org.). *Aldravismo – a literature do sujeito: Cânone, antologia poética & ensaios e crônicas de cultura popular*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e Escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIRANDA, Neuza Salim. *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.



NETTO, Joseani Adalemar. Do conto à aldravipeia – uma proposta de ampliação do repertório literário através da produção de textos poéticos. Dissertação (Mestrado em Letras, ProfLetras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 163. 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada?. *Revista Pedagógica*, jul/ag 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de Pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

---

*Envio: Março de 2021*  
*Aceite: Março de 2021*