

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CAMPUS CAXIAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LETRAS PORTUGUÊS, INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

BEATRIZ GOMES VIANA
RAUENAS SILVA OLIVEIRA

EXPRESSIVIDADE LINGUÍSTICA E LITERÁRIA: uma proposta de letramento a
partir da obra adailtoniana

Caxias – MA
2025

BEATRIZ GOMES VIANA
RAUENAS SILVA OLIVEIRA

EXPRESSIVIDADE LINGUÍSTICA E LITERÁRIA: uma proposta de letramento a
partir da obra adailtoniana

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias, para o grau de licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha

Caxias – MA
2025

E96

Expressividade linguística e literária: uma proposta de letramento a partir da obra adailtoniana / Beatriz Gomes Viana, Rauenas Silva Oliveira. __Caxias: Campus Caxias, 2025.

68f.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profª. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha.

1. Estilística. 2. Letramento literário. 3. Linguística. I. Viana, Beatriz Gomes. II. Oliveira, Rauenas Silva. III Título.

CDU 81'1

BEATRIZ GOMES VIANA
RAUENAS SILVA OLIVEIRA

**EXPRESSIVIDADE LINGUÍSTICA E LITERÁRIA: uma proposta de letramento a
partir da obra adailtoniana**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto
ao curso de Letras Português, Inglês e Literaturas
da Universidade Estadual do Maranhão UEMA,
para obtenção de grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em: 15/12/2025

BANCA EXAMINADOR



Documento assinado digitalmente

MARINALVA AGUIAR TEIXEIRA ROCHA

Data: 14/01/2026 21:22:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha (Orientadora)

Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Natércia Moraes Garrido

Doutora em Literatura e Crítica Literária
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Esp. Max Mateus Moura da Silva

Especialista em Linguística
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Rauenas Silva Oliveira

Embora nossa trajetória seja individual, nada, ou quase nada, se faz sozinho. Por isso, gostaria de registrar aqui os nomes de alguns companheiros que sonharam e realizaram esse sonho comigo. Agradeço imensamente a Deus por me permitir concluir esta etapa da minha vida. Antes mesmo que eu soubesse de mim, Ele já sabia que eu conseguiria, e foi confiando n'Ele que pude chegar até aqui.

Minha imensurável gratidão à minha família, que, do seu jeito, sempre me apoiou e me incentivou. À minha avó Maria da Glória Silva Oliveira, por sua imensa sabedoria e por ter visualizado em mim, ainda na infância, a professora que me tornei hoje. Sem sua dedicação em me cativar e direcionar, eu nada seria. À minha mãe, Francisca Kelly Silva Oliveira, que, embora nem sempre diga em palavras, demonstra ao mundo o quanto se orgulha de mim. Aos meus irmãos, que foram minha base durante todos esses anos — em especial às minhas irmãs Mikaelly Silva Oliveira e Marianne Oliveira do Nascimento, que acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava de mim mesma. E ao meu padrasto, Mariano Otaviano do Nascimento Neto, que sempre fez o possível para me ajudar nessa trajetória.

Amorosamente, agradeço ao meu namorado, Paulo Simão Fonseca, por toda a paciência, cuidado, carinho, atenção e apoio. Você sempre acreditou em mim e não mediu esforços para que eu me sentisse realizada neste curso. Não por acaso, você foi um grande incentivador da minha escolha profissional. Obrigado por todo companheirismo.

Agradeço profundamente à minha orientadora, professora Marinalva Aguiar Teixeira Rocha, por todo o acolhimento, orientação e amizade ao longo da graduação. Sem seus ensinamentos e direcionamentos, este trabalho não teria sido possível. Expresso também minha sincera gratidão ao professor Emanuel Cesar Pires pelos valiosos conselhos e pelas contribuições essenciais à minha formação. Agradeço, ainda, à professora Natércia Morais Garrido, que foi uma mentora exemplar e amiga dedicada durante minha trajetória acadêmica. Em nome deles, estendo meus agradecimentos a todos os professores que, de forma direta, contribuíram para a concretização deste momento tão especial. Aproveito a oportunidade para agradecer

à Universidade Estadual do Maranhão, que me possibilitou viver intensamente a experiência acadêmica. Fazer parte desta instituição sempre foi um sonho, e hoje sinto-me plenamente realizada por concluir este ciclo.

Agradeço especialmente ao meu amigo Max Mateus Moura da Silva, que, além de amigo, foi um verdadeiro coorientador. Sua amizade é um presente valioso que ganhei durante este curso.

E, carinhosamente, agradeço às minhas amigas e companheiras de curso: Beatriz Viana, pela amizade, confiança e parceria ao longo dos anos de pesquisa que se encerram com este trabalho maravilhoso; Aerlys Pinheiro, Lara Pires, Sabrina Araújo, Sabrina Karine e Walquíria Moreira, obrigada por tornarem a caminhada mais leve e divertida. Aprendi muito com cada uma de vocês.

AGRADECIMENTOS

Beatriz Gomes Viana

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por tornar possível esta conquista, por iluminar meu caminho e me conceder resiliência para superar os momentos mais sombrios. Sem Ele, eu não estaria aqui, nem as pessoas que eu mais amo nessa vida.

Sou imensamente grata a meus amados pais, Raimundo da Silva Viana e Rejane Maria Gomes Viana, e a meus queridos irmãos, Carolina Gomes Viana e Danilo Gomes Viana, cujo amor incondicional, incentivo constante e exemplo de dedicação foram os pilares essenciais que sustentaram minha caminhada.

À minha Orientadora, professora Marinalva Aguiar Teixeira Rocha, que se dispôs a me orientar e me guiou com paciência e compreensão ao longo desta jornada, assim como à minha companheira de projeto, Rauenas Silva Oliveira, pela parceria extremamente frutífera e harmoniosa mesmo durante momentos difíceis em nosso trajeto universitário, além de uma amizade preciosa e mais do que necessária para meus contínuos dias de batalha, e à meu professor, Emanuel Cesar Pires, pela atenção e contribuição construtivas na montagem desta pesquisa.

Agradeço à FAPEMA pela concessão da bolsa, responsável pelo projeto no qual este trabalho se baseou, assim como à UEMA pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Estendo minha gratidão a todos os professores da instituição que, com seus ensinamentos e dedicação, contribuíram de forma significativa para a minha formação acadêmica.

A todos os meus familiares, amigos e companheiros de turma, que, de maneira direta ou indireta, ofereceram apoio, incentivo e palavras de importância durante esta trajetória, deixo meu mais genuíno “muito obrigada”.

A todos vocês, a minha mais profunda e eterna gratidão. Graças a vocês tive forças para continuar lutando, dia após dia, e acreditando em dias melhores.

“A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.”

Rildo Cosson

RESUMO

Há uma crescente necessidade de que a leitura seja uma ação atrativa para jovens em idade escolar. Isso se acentua como desafio quando, na escola, as práticas de leitura tornam-se desinteressantes e cansativas para os alunos. Constatando que a produção literária deve também seduzir seu público-alvo, autores fazem uso de recursos expressivos capazes de enriquecer o texto, bem como recheá-lo de emoção e multissignificações, desvendadas a partir da interação entre texto e leitor. Dessa feita, é necessário trazer à luz autores que utilizam de forma produtiva os recursos expressivos para realçar suas produções literárias. No contexto de Caxias, na literatura, a crítica imortalizou Gonçalves Dias, mas muitos outros vieram após o poeta indianista, como Adailton Medeiros, caxiense, com sete obras publicadas. Sua vasta produção literária figura ainda como desconhecida para seus conterrâneos, e isso oportuniza o início de pesquisas que evidenciem seu grande potencial expressivo, largamente explorado em suas obras poéticas e prosaica. Portanto, o presente trabalho, de natureza bibliográfica, qualitativa e interpretativa, objetiva apresentar o autor, Adailton Medeiros; destacar, na produção literária adailtoniana, os mecanismos linguísticos de que o poeta faz uso para gerar expressividade; analisar a importância dos recursos estilísticos na configuração da produção literária de Adailton Medeiros; e demonstrar, por meio de uma proposta metodológica, a relevância da obra de Medeiros para o desenvolvimento do letramento literário. Assim, ao trazer à baila a produção adailtoniana, a pesquisa busca destacar o seu potencial expressivo através de uma proposta de letramento, influenciada pela vertente da estilística, apresentando aos jovens leitores livros de um concidadão que, com seu estilo, traduziu, de forma simples, as mais diversas temáticas que permeiam o cotidiano, incentivando sua leitura e compartilhamento.

Palavras-chave: estilística; letramento literário; linguística.

ABSTRACT

There is a growing need to make reading an engaging activity for school-age youth. This stands out as a challenge when, within the school environment, reading practices are perceived by students as monotonous and unappealing. Recognizing that literary production must also captivate its target audience, authors employ expressive resources that enrich the text, infusing it with emotion and multiple meanings, which are unveiled through the interaction between text and reader. Therefore, it is essential to highlight authors who make productive use of such expressive resources to enhance their literary creations. In the context of Caxias, literary criticism has immortalized Gonçalves Dias, however, many others have followed in the footsteps of the Indianist poet, among them, Adailton Medeiros, a native of Caxias with seven published books. His extensive literary production remains unknown to his fellow citizens, which opens the door to research that highlights his great expressive potential, broadly explored in both his poetic and prose writings. Consequently, this bibliographic, qualitative, and interpretative study aims to introduce the author, Adailton Medeiros; to highlight, in Adailton's literary production, the linguistic mechanisms the poet utilizes to generate expressiveness; to analyze the importance of stylistic resources in shaping Adailton Medeiros' literary output; and to demonstrate, through a methodological proposal, the relevance of Medeiros' oeuvre to the development of literary literacy. Thus, by bringing Adailton Medeiros' production to the fore, this research seeks to valorize his expressive potential through a literacy proposal, influenced by stylistics, introducing young readers to the books of a fellow citizen who, through his distinctive style, translated the most diverse themes of everyday life in a simple way, thereby encouraging reading and sharing of literary experiences.

Key Words: linguistics; literary literacy; stylistics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	ADAILTON MEDEIROS: O POETA DE CANTOS E VOOS LIVRES.....	12
	2.1 De Angical a Caxias e de Caxias para a Literatura Nacional.....	15
	2.2 <i>Oculto Piano e Lição do Mundo</i> : a vida em obra de Adailton Medeiros.....	17
3	ESTILÍSTICA: UM ESTUDO DOS RECURSOS LINGUÍSTICO EXPRESSIVOS	20
	3.1 A estilística: conceito e seus objetivos	22
	3.2 Recursos linguístico-expressivos: fônicos, morfossintáticos e léxico-semânticos.....	27
4	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS	34
	4.1 Alfabetização: conceitos fundamentais	36
	4.2 Letramento: uma discussão teórica	41
5	PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO, A PARTIR DA OBRA DE ADAILTON MEDEIROS.....	46
	5.1 Expressividade linguística e literária em Adailton Medeiros: contribuições para o Letramento Literário	47
	5.2 Proposta metodológica para otimização da prática leitora.....	52
6	CONCLUSÃO.....	64
	REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

A universidade exerce papel fundamental na disseminação de teorias e práticas que fortalecem o ensino na educação básica, promovendo reflexões e propondo soluções para aprimorar o trabalho pedagógico. No campo da literatura, especialmente, é essencial que o conhecimento teórico se una a práticas significativas que despertem o interesse dos estudantes e estimulem sua formação leitora. Nesse contexto, este trabalho propõe uma experiência de letramento literário a partir dos poemas do autor caxiense Adailton Medeiros, visando contribuir para a dinamização das aulas de língua portuguesa e literatura, bem como para o fortalecimento do vínculo entre leitura, sensibilidade e identidade cultural.

A relevância da pesquisa reside na urgente necessidade em aproximar estudantes de práticas de leitura efetivas. Na educação básica, há um super foco na alfabetização, que pode ser conceituado como um processo de apropriação da tecnologia da escrita e aquisição das técnicas necessárias para a prática da leitura, no entanto, minimizam a extrema necessidade de também letrar os alunos na mesma ação de alfabetizar. O letramento, nesse contexto, compreende a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua desenvolvendo habilidades, como atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever.

Alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, e sua articulação é indispensável para uma formação leitora crítica e prazerosa. Por conseguinte, embasados no que defende Soares (2018) e Cosson (2021), buscamos oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem o professor na construção de métodos de ensino que conciliem esses dois processos de forma significativa.

A escolha pela obra de Adailton Medeiros como objeto de análise é justificada por sua relevante contribuição à poesia nacional e regional. Apesar de ter figurado ao lado de importantes nomes da literatura contemporânea, o autor sofreu um injusto apagamento da crítica, mesmo possuindo uma obra expressiva e de valor estético. Sua poesia, marcada por traços regionalistas e pela exaltação da cidade de Caxias e

de suas paisagens humanas e naturais, representa um valioso material para a abordagem do letramento literário em sala de aula.

Ancorada em Rocha (2014), Henriques (2011), Guiraud (1970) e outros, a expressividade do autor será analisada pelo viés da estilística, teoria que se ocupa do estudo dos recursos expressivos, que conferem ao texto as potencialidades para que o leitor tenha prazer em lê-lo. A partir da pesquisa proposta, será possível traçar um panorama da identidade estética de Adailton Medeiros, viabilizando uma leitura mais dinâmica e atrativa de seu texto, o que, por sua vez, favorecerá o objeto final, o Letramento Literário alicerçado em seus poemas.

Optamos por sua produção poética, pois a leitura de poemas é uma jornada intensa e direcionada ao âmago da expressão artística. Com formas compactas e concentradas, explora a linguagem de maneira inovadora e estética, convidando os leitores a apreciar a beleza das palavras, a sonoridade das frases e as imagens artísticas que criam. A estilística, então, ganha foco, e seus recursos expressivos configuram veículos poderosos para a evocação de emoções e sentimentos, permitindo o contato com experiências intensas e complexas enquanto oferecem conforto, inspiração e conexão; além de também oportunizar o necessário reconhecimento ao autor caxiense/maranhense.

Ao considerar a educação básica de Caxias (MA) como público-alvo, este trabalho busca fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização dos autores locais. Adailton Medeiros prioriza em seus espaços poéticos: ruas, praças e paisagens de sua cidade, bem como personagens ilustres da comunidade maranhense. Esses fatores aproximam o cotidiano dos alunos da educação básica às poesias adailtonianas, resultando em um fator determinante na troca entre texto e leitor para construção de sentidos, o que favorece o letramento literário dos potenciais leitores em contato com a obra, ampliando a interação dos estudantes com uma literatura rica em recursos expressivos e representativa de sua identidade regional.

Desse modo, esta pesquisa pretende evidenciar o potencial pedagógico e expressivo da obra de Adailton Medeiros, com uma produção literária diversa em recursos linguísticos e expressivos, fortalecendo a multiplicidade estética e interpretativa do texto poético, contribuindo para o ensino por meio do letramento literário e oferecendo aos professores sugestões de abordagem que favoreçam o

trabalho com a literatura local nas disciplinas de português e literatura, reafirmando a relevância de valorizar autores da região no ambiente escolar.

2 ADAILTON MEDEIROS: O POETA DE CANTOS E VOOS LIVRES

Conhecer um autor, para além das páginas que compõem sua produção literária, é um exercício fundamental quando vida e obra se entrelaçam a ponto de se refletirem mutuamente. É o que acontece com Adailton Medeiros, objeto de pesquisa deste trabalho e literato de destaque no cenário caxiense/maranhense, cuja trajetória pessoal se projeta em sua escrita, de forma a torná-la não apenas testemunho artístico e crítico-social, mas também registro existencial e cultural. À vista disso, a vida do escritor torna-se, portanto, indispensável para compreender sua obra, uma vez que é a partir de sua vivência pessoal que fluem os elementos que configuram sua identidade literária.

Em nosso trabalho, torna-se relevante dedicar atenção não apenas à análise textual, mas também à história de Adailton Medeiros. A lembrança da infância na zona rural, a experiência educacional e os anos de maturidade na metrópole carioca não se apresentam como simples dados biográficos, mas como fundamentos essenciais na construção de seu *eu* poético. Consequentemente, observa-se que a compreensão desses aspectos permite ampliar o alcance interpretativo da leitura, contextualizando como a diversidade temática da obra — incluindo amor, memória, religião e crítica social — é sustentada por um olhar que emerge da experiência particular do autor.

A singularidade artística de Adailton Medeiros reside em sua disposição de se expressar ao leitor sobre sua própria vida, ideias e críticas. Conjuntamente, alia-se à Poesia Práxis¹, “‘praxizando’ os textos por meio da disposição das palavras e/ou versos, do aproveitamento, realce ou exploração das possibilidades visuais e semânticas dos vocábulos e linhas, da construção de neologismos e da desconstrução de termos” (Sanches, *apud* Medeiros, 2022, p. 19). Sobre o movimento, Chamie discorre:

¹ A Poesia-Práxis é uma vanguarda poética brasileira surgida em 1962, marcada originalmente pela publicação do livro *Lavra-Lavra*, escrito pelo poeta e crítico, Mário Chamie. A proposta do movimento visa a valorização do conteúdo em detrimento da forma: assim, nessa ideologia poética, há o repúdio ao formalismo concretista e a possibilidade de plurissignificação a partir da interação entre texto e leitor. Entre os ideais da vanguarda, destacam-se o desejo de criar poesias sociais, aliadas ao objetivo de transformar a realidade a partir da denúncia social, e a abordagem de temas sensíveis, pouco representados na literatura da época.

o poema práxis remodela o duo autor-leitor. O autor só é autor, enquanto no exercício da condição; enquanto pratica o ato de compor. Fora daí, é leitor e, rigorosamente, no âmbito maior da literatura-práxis (de que o poema práxis é uma extroversão), haverá um momento em que a riqueza criativa de um grupo, de uma sociedade e de um povo será constituída, quantitativa e qualitativamente, de leitores (Chamie, 1964, p. 43).

Dessa forma, a estrutura de poema, até então impulsionada pelo concretismo com valorização da forma, concede espaço à recuperação dos versos e valorização da oralidade, com enfoque nos verbos e substantivos, e com isso, são incentivadas as experimentações linguísticas e substituições, exemplos de palavras e fonemas. Assim, os poetas praxistas propõem a “palavra-energia”, ao trazer o aspecto mutável para o texto, mais uma vez se opondo a “palavra-objeto”, evidenciada pelos concretistas.

É, então, da substância pessoal do escritor maranhense que surge a *literatura adailtoniana*, compreendendo “desde as mais ancestrais lembranças da infância na zona rural, as referências à primeira professora, Rosa Martins [...], às mais comuns ou improváveis ocorrências da maturidade na urbanizada metrópole carioca” (Sanches, *apud* Medeiros, 2022, p. 17).

O estilo implica na singularidade do poeta caxiense, que utiliza de mecanismos linguísticos para tornar seu texto atraente e expressivo, portanto, fundamentando as considerações realizadas posteriormente, cabe ressaltar não ser pretendido esgotar as possibilidades de analisar seus textos, “mas demonstrar, por meio de alguns aspectos escolhidos, como a presença de recursos e a ênfase neles configurada no momento da leitura é de vital importância para tornar o texto mais apreciável, colaborando para desenvolver no leitor o prazer em ler” (Rocha, 2014, p. 60).

Antonio Carlos Villaça, escritor e jornalista brasileiro, ganhador do Prêmio Machado de Assis concedido pela Academia Brasileira de Letras, compartilha sua opinião sobre a influência literária particular de Adailton Medeiros:

Sua poesia é desintegração e procura. Você está na vanguarda da poesia, com esta sua corajosa pesquisa. Continue a sua busca do formalmente poético. Não se canse nunca da sua nobre condição de Poeta. O grande tema

de sua poesia é e há de ser sempre a condição humana e seus conflitos (Villaça, *apud* Medeiros, 2022, p. 221).

Além de transitar em diversos cenários para a construção de seus espaços literários, Adailton Medeiros diversificou as temáticas poéticas de seu texto. Adepto à liberdade de criar e experimentar na literatura, o autor se tornou destaque na estética modernista, experimentando nas temáticas, variando entre amor, homenagens, memória, religião e crítica social, por exemplo.

Ao utilizar o espaço literário para criar, representar e denunciar, Adailton cedeu sua voz para aqueles que não podiam rebelar-se ou nem ao menos sentiam necessidade de fazê-lo. E, esse prazer pela liberdade coletiva e individual no texto poético é também uma marca de estilo de Adailton Medeiros, estilo esse que individualiza sua obra a ponto de permitir uma interação entre texto e leitor de modo singular, em que estes relacionam-se para a construção de sentidos.

Historiador, professor, cronista, jornalista e presidente da Academia Piauiense de Letras (APL) por duas décadas, Arimathéa Tito Filho também faz suas considerações sobre a produção literária de Adailton Medeiros e sua contribuição para a literatura nacional:

[...] Mundo complexo o do poeta, pois se integra de uma série de preocupações filosóficas e sociais. Poesia frenética e profunda, rica de energia selvagem, de base cósmica. Mais do que tanto, a posição mental de Adailton Medeiros: o poeta está fundamentalmente situado num meio que o explica e por ele é explicado. Assim, é responsável espiritual pelas suas atitudes relativas à coletividade, cujos sofrimentos registra e deles comparte. Novos horizontes se abrem, com o livro, para a poesia nacional (Filho, *apud* Medeiros, 2022 p. 223-224).

Cabe ainda ressaltar que as informações biográficas utilizadas foram majoritariamente retiradas da coletânea de livros *Obra Reunida* (2022), que contém todas as obras escritas por Adailton Medeiros. Edmilson Sanches, membro da Academia Caxiense de Letras, da Academia Maranhense de Ciências, do Instituto Histórico e Geográfico de Caxias, do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e

da Academia Internacional de Literatura Brasileira (Estados Unidos), foi o responsável pela introdução/apresentação da produção, cedendo informações relevantes sobre a vida do poeta para leitores e pesquisadores interessados.

1.1 De Angical a Caxias e de Caxias para a Literatura Nacional

Adailton Medeiros nasceu em 16 de julho de 1938, em um povoado nomeado Angical, na zona rural de Caxias, Maranhão. Ainda que carregando consigo memórias de sua cidade natal – que viriam a ganhar grande destaque dentro de seus livros –, Medeiros passou a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro. Inicialmente, o filho mais velho de uma família que seria composta, futuramente, por dez irmãos, teve como pai, Nadir Medeiros, e como mãe, Raimunda Borges de Lemos. Adailton era considerado um homem bondoso e dedicado, exemplo para seus irmãos, citado até mesmo como o sustentáculo da família.

Antes de sua primeira viagem para o Rio de Janeiro, onde viveu a maior de sua vida, o escritor foi para a cidade de Caxias, especificamente para o Bairro Cangalheiro, na Rua do Fio. Em seguida, junto aos seus familiares, mudou-se para a Rua do Cotovelo. Vale ressaltar o apego às suas lembranças, visto que essas informações são referenciadas em alguns de seus poemas em uma tentativa de relembrar e reviver momentos marcantes da juventude, recebendo destaque dentro da literatura produzida por ele por meio de descrições ou personagens valorosos da época. A literatura *adailtoniana* surge a partir desses aspectos autobiográficos e humanistas que revolvem todas as suas obras, unindo as diferentes realidades vividas pelo autor.

Em 1961, Adailton vai para o Rio de Janeiro de forma definitiva para morar com sua irmã, Adailma. O autor trabalhou por um curto período com contabilidade, entretanto, em pouco tempo, adentra ao universo das Letras, graduando-se em Jornalismo e, depois, tornando-se Mestre em Literatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A paixão que sentia pela literatura era forte, mas a religião cativou a vida de Adailton Medeiros temporariamente, tornando-o Irmão Cirilo Alexandrino, do Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, durante quatro anos (1990-1994). Renunciou à vida religiosa para se dedicar à vida de escritor, buscando, durante seus anos em vida,

eternizar seu nome nos livros. Sua bibliografia figura em sete livros, sendo eles: *Oculto Piano*, *O Sol Fala aos Sete Reis das Leis das Aves*, *CristóVÃO Cristo: Imitações*, *Revoltoso Ribamar Palmeira*, *Poema Ser Poética e Mais Oito Pré-textos*, *Lição do Mundo* e *Bandeira Vermelha*.

Seu primeiro livro, *Oculto Piano* (1958-1959), é encontrado após a morte de Adailton, por sua irmã Adailma e foi publicado postumamente pela família. O livro apresenta diversas reflexões em sonetos, menções a Caxias e recordações de sua infância; *O Sol Fala aos Sete Reis das Leis das Aves* (1972) é sua segunda produção, uma dedicatória aos pais envolvendo traços modernistas e o praxismo (poesia-práxis), movimento literário no qual o autor se destaca como representante; publicado no Maranhão, em São Luís, *CristóVÃO Cristo : Imitações* (1976) é seu terceiro livro, focado novamente na Poesia-Práxis; Seu quarto livro, *Revoltoso Ribamar Palmeira* (1978), é uma experiência realizada por Adailton na prosa, um romance com características históricas focadas no Maranhão, tendo por fundo e ambientação, a Greve de 51²; *Poema Ser Poética e Mais Oito Pré-textos* (1981) é sua quinta obra, uma dissertação de mestrado apresentada em versos; sua penúltima obra, *Lição do Mundo* (1992), é uma dedicatória ao avô, Honorato Medeiros, reunindo poemas datados de 1978-1990, composto por elementos autobiográficos e autorreferências abrangendo diversos assuntos, como solidão, política, religião, etc.; por fim, *Bandeira Vermelha* (2001), uma reedição do livro *As Mulheres e As Coisas*, do mesmo ano, trata-se de uma junção de memórias, homenagens, seus pensamentos e opiniões.

Adailton Medeiros faleceu em 9 de fevereiro de 2010, no Rio de Janeiro, aos setenta e um anos de idade, após uma cirurgia no estômago. Suas cinzas foram depositadas no Mosteiro de São Bento, na cripta de Nossa Senhora do Pilar. O poeta é considerado uma referência na vanguarda poética brasileira e um dos representantes da Poesia-Práxis, com importância coliterária ao lado de Mário Chamie, confirmada em diversos registros. Entre eles, destacam-se: *Pedro Geraldo Escosteguy: A Poética que Ultrapassa Fronteiras* (Porto Alegre: ediPUCRS, 2021), de

² Esse movimento levou civis descontentes com a política local, além de opositores à posse do governador Eugênio Barros, às ruas. Com esse cenário histórico, Adailton Medeiros mescla ficção e realidade, dando vida a Riba, um trabalhador esforçado e idealista que presencia, ao longo de sua vida, a negação de seus direitos e a violência repressiva destinada a todos aqueles que ousam insurgirem-se contra as 'leis das aves'.

Soraya Patrícia Rossi Bragança; e *Música Popular e Moderna Poesia Brasileira* (São Paulo: Nova Alexandria, 2013), de Affonso Romano de Sant'Anna.

O autor caxiense tornou-se imortal ao figurar como membro da Academia Brasileira de Literatura, da Academia Internacional de Ciências Humanísticas (Uruguaiana - RS), do Instituto Histórico e Geográfico de Uruguaiana, do Sindicato dos Escritores do Estado do Rio de Janeiro, da Academia Uruguaiese de Letras (Uruguaiana), da Academia de Letras do Estado do Rio de Janeiro, da Associação Brasileira de Imprensa, do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Município do Rio de Janeiro, da Academia Caxiense de Letras e da International Writers and Artist Association (Toledo, Ohio, Estados Unidos). As informações catalogadas e elencadas confirmam que Adailton Medeiros protagoniza uma inegável contribuição à literatura, apresentando as perfeições e imperfeições das diferentes realidades da vida dentro da poesia.

1.2 *Oculto Piano e Lição do Mundo*: a vida em obra de Adailton Medeiros

Dentre os livros escritos por Adailton Medeiros, duas de suas obras foram selecionadas para análise e posterior proposta de letramento: *Oculto Piano* e *Lição do Mundo*. As obras em questão reúnem poemas com um extenso leque de diversidades temáticas, versando sobre memórias, reivindicações sociais, religiosidade e amor, por exemplo, o que tornam, por sua vez, seu acervo literário ainda mais encantador e relacionável para o público leitor. As duas coletâneas, datadas com mais de trinta anos de diferença entre si, trazem em seu conteúdo discussões que remetem ao amadurecimento pessoal e profissional do escritor, bem como realçam a potencialidade artística de sua escrita.

Propositalmente ou não, *Oculto Piano* esteve “oculto” durante toda a vida do poeta, vindo à tona somente após seu falecimento. Datando, imprecisamente, entre os anos de 1958-1959, a obra é um compilado de memórias de sua infância, homenagens e reflexões filosóficas divididas entre dezesseis poemas. O autor mantém uma escrita linear com poemas no formato de sonetos, recorrendo à poesia clássica, sendo breve, mas mantendo margem à multissignificação do texto.

O livro foi escrito quando Adailton ainda frequentava as ruas de Caxias e atuava como funcionário público na prefeitura da cidade. No entanto, mesmo vivenciando a rotina exaustiva de um jovem trabalhador, mantinha dentro de si o gosto pelo fazer poético, ainda que anonimamente, o que justifica o fato de o livro não ter sido publicado por ele. Edmilson Sanches, na apresentação de *Obra Reunida*, comenta sobre a referenciação de Adailton Medeiros à sua cidade natal em *Oculto Piano*:

A pretendida obra inaugural (*Oculto Piano*), quando se lê nela logo se vê: o Poeta (diletantemente?) se desafia, ousa, experimenta, e experiencia [...] As referências a Caxias e ao Maranhão, ao tempo passado, e às lembranças presentes, sejam lugares, pessoas, fatos, reflexões etc, iniciam-se com esse livro e, como um cambo ou fieira, vão elas transpassar praticamente toda a obra adailtoniana (Sanches, *apud* Medeiros, 2022, p. 18).

O valor da obra está, portanto, não apenas em sua dimensão estética, mas também em sua função documental, revelando o percurso inicial de um autor que, mesmo atuando em contextos distintos, manteve o compromisso com a poesia, além de configurar a forte presença da cidade de Caxias e do estado do Maranhão como eixos identitários e culturais da *literatura adailtoniana* como um todo.

Lição do Mundo, por sua vez, penúltimo livro publicado em seu nome, no ano de 1992, é dedicado ao avô Honorato Medeiros, e é considerado pelo próprio escritor como uma obra demarcadora em sua vida. Reunindo poemas do período de 1978 a 1990, o livro autobiográfico é composto de diversas autorreferências, lembranças da infância e da terra natal, medos, amores e realização da passagem de um tempo que nunca volta. O ano de 1990 é marcado, adicionalmente, pelo ingresso de Adailton na ordem beneditina, fato esse que influencia diretamente sua obra, além de sua visão sobre si mesmo, conflituando suas maiores paixões: a literatura e a religião. Na nota de abertura de *Lição do Mundo*, Medeiros realiza uma autorreflexão, atrelada a sua essência espiritual:

Este livro (1978-1990) contém – entre outros ingredientes – uma autoanálise; deve ser lido sem qualquer preconceito: – encontrarás nele as alegrias e as tristezas de um viver que se finda. E os gestos iniciais de um novo existir pleno em busca da Justiça e da Graça (Medeiros, 2022, p. 333).

Em *Lição do Mundo*, observamos o amadurecimento de Adailton, que revisita sua trajetória em tom de autoanálise, ao mesmo tempo íntimo e coletivo. O poeta reafirma a centralidade das memórias, ampliando a contemplação pessoal ao inserir questões existenciais, religiosas e sociais.

Portanto, a partir dessa pesquisa, destacamos não apenas a importância de valorizar a herança literária do escritor, mas também, reconhecer como seus textos se constroem em espaços de memória, crítica e autoconhecimento. Assim, as obras analisadas tornam-se fundamentais para a proposta de letramento aqui delineada, possibilitando ao leitor, professor, e pesquisadores, uma interpretação e compreensão mais profundas quanto ao potencial expressivo de Adailton Medeiros, reforçando a relevância de sua contribuição para a literatura maranhense/caxiense.

3 ESTILÍSTICA: UM ESTUDO DOS RECURSOS LINGUÍSTICO-EXPRESSIVOS

Como Câmara Jr. (2004, p. 9) pontua, “a língua preexiste aos indivíduos”, todavia, a individualidade surge da personalidade de cada um dentro da integração dessa língua, em um processo de construção e desenvolvimento. O texto é resultado de um discurso, sendo assim, o processo que leva à sua construção. Identificamos o texto, então, como algo concreto, aplicado em uma ampla área de práticas discursivas. Henriques (2011, p. 4), a partir desse aspecto, apresenta a relação entre Gramática e discurso, afirmando:

Gramática e discurso são campos de estudo plenos de conexões que se interpenetram, apesar de tantas opiniões contrárias que insistem em ver antagonismos onde poderiam procurar conciliações. O discurso é um ato de linguagem, é um tipo de sentido. Sua materialidade é a língua, e sua finalidade – exceto em situações muito especiais – é constituir-se como um produto passível de estabelecer comunicação entre indivíduos. Colocados em interação eles se põem diante dos sentidos criados pela linguagem, tentam acessar as estratégias adotadas por seus participantes, deparam-se com efeitos nem sempre conscientes ou claros. O discurso, por um lado, se afasta da gramática porque é ideológico. No entanto, só se comprova seu conteúdo ideológico metalinguisticamente (Henriques, 2011, p. 4).

Com efeito, o discurso é a base da comunicação humana e desempenha um papel essencial na construção de sentidos dos textos. “A construção de um texto é resultado de um processo que se chama discurso” (Henriques, 2011, p. 7). Muito mais do que uma sequência gramaticalmente lógica de palavras, trata-se de um fenômeno social e cultural que articula ideias, emoções e intenções. “O discurso é um ato de linguagem, é um tipo de sentido. Sua materialidade é a língua, e sua finalidade – exceto em situações muito especiais – é constituir-se como um produto passível de estabelecer comunicação entre indivíduos” (Henriques, 2011, p. 4).

Portanto, transcende a estrutura normativa para assumir um papel central na interação humana, sendo capaz de orientar pensamentos, influenciar comportamentos e construir identidades. Consequentemente, em todos os idiomas do mundo é possível produzir textos literários da mais elevada expressividade, “tudo dependendo de que o escritor saiba manejar poeticamente os recursos que cada sistema oferece” (Lapa, 1998, p. 44).

Refletindo sobre o fenômeno da linguagem, percebemos “que certos usos linguísticos, mais do que simplesmente destinados à pura informação, caracterizam-se por uma intenção expressiva, carregando-se de valores afetivos e evocatórios” (Monteiro, 2009, p. 7). Essa estratégia é facilmente identificada no texto literário, que, em essência, é produzido com o propósito de envolver o leitor: o discurso constrói-se no intuito de produzir e reproduzir efeitos de sentido diversos, ajustando-se ao propósito comunicativo, aos leitores e às intenções do autor. “Em se tratando da linguagem, os textos carregam uma marca de seu produtor, da sensibilidade, do contexto, resultando nas suas escolhas e propósitos” (Rocha, 2014, p. 37). Logo, é na expressividade do discurso que o texto se diferencia, ganhando vida e despertando no leitor diferentes reações, sejam elas emocionais, reflexivas ou críticas. Ademais, a língua não é estática no discurso literário, mas um território de ampla liberdade criativa. É nela que o autor encontra o material necessário para expressar o que, muitas vezes, parece ser intraduzível.

Simultaneamente, o leitor se relaciona com o texto de maneira particular, percebendo nuances que uma linguagem estritamente gramatical e normativa não poderia oferecer: “o alcance representativo do termo se desdobra num alcance expressivo, em que se integram as funções da manifestação psíquica e do apelo” (Câmara Jr., 2004, p. 14).

A Estilística entra em cena para complementar a Gramática; assim, a língua, quando utilizada no campo estilístico, transforma o texto literário em um espaço único, onde o significado não está dado de antemão, mas, moldando-se na subjetividade criativa do autor. Em síntese, como discutido por Guiraud (1970):

A estilística, tal como é geralmente concebida e como é descrita [...] não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida à sua definição básica, nada mais que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem. [...] Mas esta definição muito simples e universalmente aceita faz surgir mais de um problema (Guiraud, 1970, p.11).

Essa simplicidade gera problemas conceituais, porque a análise detalhada da estilística e do estilo, em conjunto, revela complexidade e subjetividade na linguagem. Em vista disso, veremos a seguir como a expressão linguística envolve múltiplas

dimensões incapazes de serem conceituadas simploriamente, dada a grandiosidade de sua pluralidade expressionista.

“Difícilmente, uma única metodologia e uma única conceituação poderiam abarcar o estudo do exercício da linguagem e o desse simbolismo que lhe sobrepõe” (Câmara Jr., 2004, p. 7), portanto, no próximo tópico, trabalharemos com perspectivas diferentes da estilística, expondo conceitos e objetivos da área, assim como posteriormente apresentaremos seus recursos linguístico-expressivos, em específico os elementos fônicos, morfossintáticos e léxico-semânticos.

3.1 A estilística: conceito e seus objetivos

A singularidade é um dos aspectos que caracteriza algo ou alguém como único. Na literatura, podemos destacar os elementos responsáveis por definir a identidade do autor por meio do *estilo*, conceituado como “tudo aquilo que possa contribuir para tornar reconhecível o que um homem escreve” (Murry, 1968, p. 17). O *estilo* está associado à expressão criativa e estética que personaliza a criação literária, “é o esforço do homem para dar ao produto do seu trabalho uma característica individualizante” (Azeredo, 2008, p. 86), uma vez que nem sempre haverá, por parte do autor, uma “intenção estética”, mas qualquer produção linguística implica escolhas que formulam o *estilo*, como enfatiza Herculano de Carvalho (1967, p. 302): “a esta adequação das formas que constituem o saber linguístico de um sujeito falante às finalidades específicas de cada um de seus *actos* de fala daremos o nome de *estilo*”.

Em outras palavras, o *estilo* é o objeto de estudo da estilística, que, por sua vez, tem suas raízes na retórica grega, considerada como “uma retórica moderna, é uma ciência da expressão e uma crítica dos estilos individuais” (Guiraud, 1970, p. 10), e está associada à função expressiva que pretende conferir emoção ao discurso por meio de recursos como figuras de linguagem. Henriques narra o processo da estilística durante o passar do tempo, afirmando o seguinte,

De instrumento empregado para escrever, passou a significar, por um processo metonímico, a própria escrita e, depois, a linguagem considerada em relação ao que ela tem de característico. Por fim, expandindo seu campo de significação, estilo passou também a representar qualquer conjunto de tendências e características formais, estéticas, que identificam ou distinguem

uma obra, arista ou escritor, ou o determinado período ou movimento, ou até mesmo um objeto (Henriques, 2009, p. 11).

O estudo estilístico permeia um abrangente campo de análise do léxico, visto que “a estilística vem completar a gramática” (Câmara Jr., 2004, p. 14), portanto, consideramos como campos estilísticos a fonoestilística, léxico-estilística, morfoestilística e estilística sintática, sendo possível afirmar que são inúmeros os marcadores de forma dentro do texto literário e são eles que contribuem para caracterizar as particularidades de cada autor, o que reafirma o conceito de *estilo* apontado por Guiraud (1970, p. 17) como “a maneira de escrever, a utilização do escritor dos meios de expressão para fins literários, distinguindo-se, portanto, da gramática, que define o sentido e a correção das formas”.

Segundo Martins (2008), a palavra *estilística* já era utilizada desde o século XIX, mas é a partir do século XX que se torna, de fato, uma disciplina atrelada à linguística. O impulso dessa disciplina é dado por dois mestres: Charles Bally, doutrinador da estilística da língua; e Leo Spitzer, figura de destaque da estilística literária. Desse ponto, a disciplina cresce exponencialmente, ganhando aprofundamento teórico por parte de alguns continuadores do estudo, como J. Marouzeau e M. Cressot. O último, por sua vez, acrescenta que “a estilística recente aborda, assim, os domínios da invenção e da disposição, tendendo para uma aproximação com a crítica literária” (Cressot, 1980, p. 300).

Posteriormente, para Henriques (2009, p. 13), a Estilística é “a disciplina que estuda a língua nas suas funções expressiva e apelativa”. No texto literário, o campo estilístico revela como o uso intencional de recursos linguísticos pode criar efeitos específicos: ao analisar os elementos léxico-semânticos, fônicos e morfossintáticos, a Estilística permite identificar os mecanismos que conferem singularidade ao texto, destacando como a forma e o conteúdo interagem para gerar expressividade. “A criatividade então se manifesta, com tudo o que dela deriva: o estranhamento, o prazer estético, a multivalência significativa” (Monteiro, 2009, p. 59).

É nesse diálogo entre o estilo do autor e a análise estilística de sua produção que a expressividade do texto literário expõe seu potencial linguístico e seus significados únicos dentro da linguagem. De acordo com Ullmann (1964),

[...] a linguagem é uma força de tal modo central na vida humana, e o significado um fator de tal modo central da linguagem, que as ramificações da semântica são virtualmente ilimitadas; [...] Sem se converter numa panaceia universal e sem perder a sua identidade no processo, a semântica tem alguma coisa a oferecer, e alguma coisa a aprender de todas elas. É esta universalidade que dá ao estudo do significado o seu extraordinário valor educativo (Ullmann, 1964, p. 549).

Considerando o viés estilístico, a linguagem poética revela sua capacidade de romper padrões e instaurar novas formas de expressão. Ao manipular a língua, o poeta desconstrói estruturas normatizadas do discurso e amplia suas possibilidades, instaurando um espaço de experimentação em que a palavra é recriada conforme as necessidades expressivas do poema escrito, assim como moldadas pelos conhecimentos do leitor. Para Rocha (2014),

A linguagem poética não detém um significado convencional, é utilizada pelo artista tendo em vista as possibilidades de criação. Uma mesma palavra pode corresponder a significados distintos, dados pelo leitor de acordo com seu grau de conhecimento linguístico e/ou cultural (Rocha, 2014, p. 56).

Há diversas maneiras de pronunciar o mesmo enunciado e, a partir das escolhas adotadas para a construção frasal, é possível identificar intencionalidades distintas e ainda apontar valores implícitos expressados no todo do texto. A estilística torna essa identificação capaz a partir da análise do *estilo* empregado pelo autor, uma vez que “a noção de valor estilístico postula, portanto, a existência de vários meios de expressão para a mesma ideia; é o que chamamos variantes estilísticas, cada uma das quais constitui um modo particular de exprimir uma mesma noção” (Guiraud, 1970, p. 72).

Para Henriques, a estilística possui duas grandes vertentes, chamadas “descritiva” e “idealista”, que tem diferentes enfoques dentro de um texto, e que, ainda assim, têm a possibilidade de serem combinadas. A exemplo da estilística descritiva [linguística], vemos como alvo “a sistematização dos meios que a língua nos oferece para exteriorizarmos nossas necessidades afetivas, isto é, os elementos emocionais que acompanham o enunciado” (Henriques, 2011, p. 55). Dessa forma, entendemos que ela se preocupa com o funcionamento concreto da linguagem, observando como

o uso de determinadas estruturas pode reforçar a expressividade afetiva e o impacto comunicativo de um texto.

Enquanto isso, a estilística idealista [literária] parte da reflexão, de cunho psicológico, a respeito dos desvios da linguagem em relação ao uso comum. Nesse sentido, “a maneira de alguém se expressar é seu estilo, que reflete o mundo interior e a experiência de vida de quem, escreve” (Henriques, 2011, p. 64). Aqui, se busca compreender o estilo como reflexo da subjetividade do autor.

Em resumo, a importância de ambas as vertentes está justamente na possibilidade de integração entre elas. A estilística descritiva fornece os elementos para observar e descrever como os efeitos expressivos são produzidos, enquanto a estilística idealista permite compreender por que esses efeitos foram escolhidos, validando o seu prazer estético, enquanto também revela as intenções do sujeito criador, consequentemente suscitando no leitor prazer correspondente. Assim, ao serem combinadas, oferecem uma visão mais ampla e profunda da linguagem literária.

Nesse sentido, Rocha (2014) adverte que ainda que o texto literário apresente a individualidade de cada autor, revela, ademais, um reflexo do estado da alma humana, além da capacidade criativa e sensibilidade de quem entende a natureza poética imbuída à sua obra, seja escritor ou leitor.

Portanto, o estilo ganha protagonismo quando se considera a importância da interpretação artística e a construção da identidade literária dos escritores, demonstrando-se fundamental para a expressão criativa. Em outros termos, o *estilo* do autor é caracterizado pela seleção e emprego dos recursos da língua em sua escrita, transcendendo a simples comunicação.

Tendo em vista sua relevância na estética literária e seu potencial expressivo, o estilo ganha espaço na pesquisa por intermédio da estilística, disciplina voltada à investigação do estilo, com o objetivo de identificar e analisar os recursos linguísticos que conferem sentido e expressividade ao discurso literário. De acordo com Martins (2008),

A palavra *estilo*, que hoje se aplica a tudo que possa apresentar características particulares, das coisas mais banais e concretas às mais altas criações artísticas, tem uma origem modesta. Designava em latim – *stilus* – um instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre

tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever (Martins, 2008, p. 17-18).

O estilo do autor, “definição de uma personalidade em termos linguísticos” (Câmara Jr., 2004, p. 13), representa, portanto, a marca individual deixada em sua obra, sendo resultado de escolhas linguísticas e estruturais conscientes e, por vezes, intuitivas. Essas escolhas se refletem na seleção do vocabulário, nas estruturas sintáticas, no ritmo das frases e no uso de figuras de linguagem que conferem profundidade ao texto literário e conexão entre autor - obra - leitor.

A pluralidade expressionista presente no vocabulário português é evidenciada por Lapa (1998, p. 17), quando, “portanto, quem escreve e quem fala tem à sua disposição, para traduzir exatamente o pensamento, séries de palavras, ligadas por um sentido comum, que acodem ao espírito, para as necessidades de expressão”. Henriques (2011, p. 27) defende, em seu ponto de vista, a visão da estilística como “o modo pelo qual um indivíduo usa os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, discursivos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, opiniões, etc.”. Sobre os aspectos linguístico-expressivos, Monteiro (2009) aponta que os recursos expressivos:

São, pois, extremamente variáveis e caracterizam a fisionomia de cada língua. Existem as que ostentam grande riqueza no léxico, as que ensejam maior clareza pelo elevado grau de redundância, as que agradam pela sonoridade e as que se singularizam pelo ritmo ou cadência melódica (Monteiro, 2009, p.43).

Esses traços não apenas distinguem as línguas entre si, mas também revelam as possibilidades de criação estética e comunicativa de cada uma delas. Ainda acrescenta ser característica essencial da expressividade dos recursos citados a força de transmissão dos conteúdos desejados, a capacidade apelativa e o poder de gerar elementos evocatórios ou conotações (Monteiro, 2009). A expressividade linguística, é, então, o que dá vida e identidade à linguagem, tornando-a não apenas meio de comunicação, mas também forma de arte e de expressão.

3.2 Recursos linguístico-expressivos: fônicos, morfossintáticos e léxico-semânticos

O fazer literário exige do escritor domínio da palavra escrita, para que seu texto cativasse o leitor de modo que este se sinta seduzido pela leitura. Para que alcance esse efeito, recursos expressivos são utilizados para exemplificar as diversas formas dos elementos linguísticos, ponto enfatizado por Monteiro (2009, p. 7), ao afirmar que “a pesquisa estilística é desafiadora para com estudiosos que refletem sobre o fenômeno da linguagem”, já que percebem que alguns usos linguísticos, mais do que apenas destinados à pura informação, possuem uma intenção expressiva, carregando-se de valores afetivos: “A base verdadeiramente sólida da estilística é o balanço dos processos expressivos, em geral, de uma língua, independentemente dos indivíduos que dela se servem” (Câmara Jr., 2004, p. 24).

Os recursos linguístico-expressivos constituem a base da estilística e desempenham papel fundamental na expressividade literária, uma vez que permitem ao escritor atribuir ao texto mecanismos linguísticos capazes de seduzir o leitor. Contudo, a expressividade não está apenas naquilo que se comunica, mas sobretudo na forma como se comunica. Nesse sentido, a linguagem ultrapassa o caráter puramente informativo quando assume valores afetivos e evocativos, revelando-se um campo de escolhas e possibilidades estilísticas.

Seguindo a esteira de Rocha (2014, p. 59), para a exemplificação dos aspectos linguístico-expressivos – fônicos, morfossintáticos e léxico-semânticos – a autora comenta que esses devem ser utilizados com o intuito de conferir emoção ao texto, e, para esse intuito, utilizam-se figuras de linguagem. Henriques (2011) justifica a importância da estilística, seus recursos expressivos e sua correlação com as demais vertentes:

A Estilística é parte indispensável nos estudos do português e é preciso examinar seus vínculos com o léxico, com a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia. [...] É parceira potencial do que está no entorno do texto, mas concretamente tudo se inicia no texto, desde os fonemas que constroem morfemas e palavras até os períodos e parágrafos que constroem a totalidade de um enunciado (Henriques, 2011, p. 93).

Dessa forma, a estilística evidencia que o estilo e a expressividade não surgem apenas das palavras isoladas, mas da articulação de todos os elementos da língua, tornando o texto literário uma construção dinâmica e criativa. “Descobrir e interpretar esses traços, que aparecem em todos os níveis da linguagem, bem como identificar os mecanismos que propiciam a eleição de uma forma em vez de outras disponíveis”, bem como citado por Monteiro (2007, p. 7), são os objetivos de nossa pesquisa.

Sendo assim, compartilhando a visão de Martins (2008, p. 45) sobre a estilística do som [ou fônica], “também chamada de fonoestilística, que trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas [...] constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética”. A estilística fônica explora os sons da língua, considerando como a combinação de fonemas pode criar efeitos estéticos e sensoriais no texto.

Esse aspecto é especialmente relevante em poemas e textos literários, onde o som das palavras contribui para a criação de ritmo, musicalidade e emoções. Acrescenta Rocha (2014, p. 62) que “o uso das figuras fônicas é empregado, muitas vezes, pelos escritores com o intuito tanto de chamar a atenção do leitor quanto para realçar o enunciado, tornando o texto mais agradável e harmônico”.

Destacam-se como motivações sonoras o ritmo produzido pelas rimas distribuídas no texto, alternância de fonemas, posições das sílabas átonas e tônicas, a repetição de vogais (assonância) e, consoantes (aliteração) e onomatopeias. “Os fonemas de uma língua não se restringem apenas a marcar oposição distinta entre vocábulos, mas também possuem propriedades capazes de destacar o seu valor expressivo no texto por meio de sua articulação” (Rocha, 2014, p. 61). Sobre o poder da expressividade dos fonemas, Martins (2000) afirma que:

Os sons da língua – como outros sons dos seres – podem provocar-nos uma sensação de agrado ou desagrado e ainda sugerir ideias, impressões. O modo como o locutor profere as palavras da língua pode também denunciar estados de espírito ou traços da sua personalidade. Evidentemente, essas impressões e sugestões oferecidas pela matéria fônica são recebidas de maneira diversa conforme as pessoas. São os artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais refinado (Martins, 2000, p. 26).

Entendemos, então, que a escolha de fonemas específicos concede caráter estético na produção poética, causando no leitor sensações acústicas responsáveis por atribuir maior significado ao texto. A seleção dos sons não é aleatória, cada escolha atribui diferentes significados e valores expressivos por meio da articulação dos fonemas. “À estilística fônica portuguesa cabe apreciar o caráter espontâneo expressivo das nossas vogais e consoantes, e neste particular são aproveitáveis os testemunhos colhidos em outras línguas a respeito dos sons da fala análogos aos nossos” (Câmara Jr., 2004, p. 38). Cada letra possui potencial expressivo, portanto, a construção textual não pode ser desconsiderada em uma análise interpretativa.

Adicionalmente, Henriques (2011, p. 98) dialoga com Martins ao reafirmar que “à estilística fônica importam a expressividade e a impressividade do ritmo, da elocução e do material sonoro empregado no texto”. São diversos os meios em que a sonoridade ganha destaque e é cuidadosamente trabalhada durante a seleção de consoantes iniciais, de grupos consonantais, vogais abertas, simetria sonora e afins, como títulos de filmes, músicas, poemas, novelas [e seu conteúdo como um todo], ressaltando a necessidade da intencionalidade harmônica nos processos de criação e comunicação.

Quanto à Estilística Sintática, Câmara Jr. (2004) inicia:

O sistema de ordenação dos elementos linguísticos na frase, ou sintaxe, é muito menos cerrado do que o das formas e o dos sons, pelo menos numa língua como a nossa. As possibilidades de escolha são aí numerosas, pois o princípio intelectual diretor só se fixa realmente nuns poucos pontos essenciais (Câmara Jr., 2004, p. 64).

É então evidenciado o caráter criativo e expressivo que o uso da estrutura frasal pode adquirir dentro de um texto. Essa vertente da estilística, portanto, não se limita a observar se uma frase está correta do ponto de vista gramatical, e sim busca entender como as escolhas estruturais refletem intenções expressivas e comunicativas. Um simples deslocamento de palavras pode intensificar uma emoção, destacar uma ideia principal ou imprimir um ritmo particular à leitura, por exemplo.

Lembramos, assim, que “a sintaxe é a análise das relações e que a estilística dos mecanismos pode favorecer o impulso da expressividade” (Henriques, 2011, p. 105). Para tanto, o escritor, ao explorar essa liberdade, transforma a estrutura da

língua em instrumento de subjetividade e relações expressivas, moldando a sintaxe conforme sua intenção comunicativa.

Henriques (2009, p. 65) entende que a estilística sintática “envolve necessariamente o conhecimento de alguns dos assuntos abordados nas aulas e leituras de análise sintática, isto é, a estrutura da frase, começando pelo domínio a respeito do funcionamento dos termos na oração”. Centrada na organização das frases e na estrutura dos períodos, a vertente estilística explora a ordem das palavras e a construção das sentenças para intensificar a expressividade, contribuindo para a criação de diferentes efeitos discursivos. De acordo com Rocha (2014),

Efetivamente, uma frase está perfeitamente adequada quando de acordo com as regras que regem as normas, garantindo a harmonia comunicativa; as escolhas vocabulares devem traduzir com clareza e exatidão a intenção do autor, via de regra, para ser compreendido. Os desvios a essa norma, entretanto, podem ocorrer de forma intencional, visando legitimar a expressividade de quem escreve (Rocha, 2014, p. 64).

A linguagem não se restringe ao cumprimento das regras gramaticais, podendo ser explorada de modo criativo para ressaltar sentimentos, ideias ou efeitos estéticos. Essas escolhas não invalidam a norma, mas a ampliam, conferindo à linguagem novas possibilidades de significação. Dessa maneira, a expressividade estilística nasce do diálogo entre o uso padrão, que garante inteligibilidade, e as variações intencionais, que revelam subjetividade e estilo. Ao manipular a sintaxe, o escritor pode intensificar a força comunicativa do texto, tornando-o não apenas informativo, mas também esteticamente impactante e capaz de provocar diferentes interpretações.

Aos recursos morfossintáticos correlaciona-se a afirmação de Rocha (2014, p. 64), em que “a ordenação das palavras no interior da frase, o destaque que se dá a qualquer elemento frasal, as combinações sintagmáticas dizem respeito às escolhas morfossintáticas”. Neste caso, o primordial se encontra no significado que cada palavra possuirá, trazendo a tonalidade afetiva como um efeito estético.

“O estudo da análise sintática é um dos pontos fundamentais na formação de quem se pretende um usuário competente de sua língua” (Henriques, 2009, p. 65), destacando, ainda, que a estilística sintática envolve necessariamente o conhecimento da estrutura das frases, seu domínio sobre o funcionamento dos termos

utilizados na oração. Entre as figuras de linguagem presentes nessa divisão, tem-se: hipálage, inversão, omissão, etc.

Enfim, Rocha comenta o seguinte sobre os recursos léxico-semânticos:

Considerando que o léxico e o semântico se complementam, visto que o valor expressivo de uma dada palavra depende do significado que ela adquire em determinado contexto [...] A palavra já existente adquire um novo valor semântico ou a palavra passa a existir para designar algo novo [...] O léxico opera semanticamente ao estar vinculado à sinonímia, à polissemia, à homonímia, fenômenos que fazem a palavra transitar livremente, adquirindo novas formas e sentidos (Rocha, 2014, p. 68-69).

Corroborando com a visão de Henriques (2009, p. 45) sobre a Estilística Lexical, entende-se que seu estudo “envolve necessariamente o conhecimento e domínio de alguns dos assuntos abordados nos estudos de morfologia, isto é, nas classes gramaticais e morfemas”. Relacionada à escolha e ao uso das palavras, o *léxico*, explora-se o sentido das palavras, as variações de significado e os efeitos que elas geram no texto.

Ademais, “considerando que o léxico e a semântica se complementam, visto que o valor expressivo de uma dada palavra depende do significado que ela adquire em determinado contexto” (Rocha, 2014, p. 68), os aspectos léxico-semânticos colaboram para estabelecer relações harmônicas no texto, equilibrando os efeitos textuais enquanto aliam-se aos elementos fônicos e morfossintáticos.

Henriques (2011) chama a atenção para o papel dos recursos lexicais na construção da expressividade do texto,

No fundo, essas outras palavras não deixam de ser as mesmas palavras, com os mesmos morfemas, pois tudo o que diz respeito à construção, ao uso e à escolha das palavras (e dos morfemas) pode sugerir dentro da frase, dentro do texto um valor expressivo/impressivo para o que se pretende comunicar. Mas a exploração da carga expressiva das palavras também pode envolver temas ligados à flexão do gênero e número, à formação de palavras compostas ou derivadas e à própria desconstrução vocabular (Henriques, 2011, p. 103).

Por conseguinte, a estilística lexical analisa o potencial estético que reside não apenas no conteúdo das palavras, mas em sua estrutura, flexão e possibilidades de variação. “Há uma tonalidade afetiva para as palavras, decorrente de uma natureza

mais ou menos convencional atribuída às coisas designadas” (Câmara Jr., 2004, p. 52). O valor expressivo das palavras está ligado tanto à sua forma fixa [gramaticalmente correta, normativa] quanto à sua capacidade de transformação e ressignificação [explorar, ampliar ou modificar a forma fixa para aprimorar seu potencial linguístico-expressivo] dentro do texto.

Para tanto, palavras e morfemas são capazes de gerar expressividade, assim como valores impressivos e expressivos atuam no campo de pensamentos, sensações e sentimentos – ou seja, identificam-se características semânticas no léxico, trabalhadas de modo sistemático e científico (Henriques, 2009, p. 137). Algumas figuras de linguagem se destacam nesta pesquisa, como: gradação, hipérbole, pleonismo, metáfora, sinestesia, entre outras. Para Rocha (2014, p. 69) o potencial expressivo da palavra não necessariamente se concentra em seu uso isolado, mas na força adquirida ao fazer combinação com outras no interior de um enunciado, resultado das escolhas do autor e do contexto.

Mostram, não obstante, quão fundo, na linguagem, penetra a atividade estilística e como os impulsos da manifestação e do apelo podem insinuar-se até nesse âmbito da consubstanciação linguística dos conceitos, em que pela intuição intelectual se plasma o léxico de uma língua (Câmara Jr., 2004, p. 63).

Em suma, podemos afirmar que a estilística lexical demonstra como o uso consciente ou mesmo intuitivo das palavras contribui para diferenciar um texto comum de um texto literário. O léxico reflete escolhas estéticas, culturais e emocionais que tornam a linguagem não apenas funcional, mas também artística e humana, consequentemente envolvendo a manifestação pessoal do escritor e o apelo íntimo para com o leitor.

Ao discutir a importância dos traços estilísticos conscientemente incorporados pelo autor no texto, evidencia-se como benefício o estímulo a uma leitura prazerosa, envolvente e instigante. Essa relação estabelece “um elo entre o conteúdo e a forma da linguagem, possibilitando observar a língua como instrumento que proporciona múltiplas oportunidades de aquisição de conhecimento e de aplicação dos recursos expressivos” (Rocha, 2014, p. 34).

Todos esses aspectos estilísticos corroboram para garantir a premissa da sedução para o texto literário uma vez que “o fazer literário de um escritor sempre desperta curiosidade nos leitores” (Pereira, 2011, p. 224). Esses elementos funcionam como estratégias de aproximação entre o texto e o leitor, criando uma experiência expressiva e impressiva que ultrapassa a simples transmissão de uma mensagem.

O leitor é conduzido a desvendar sentidos ocultos, a preencher lacunas e a dialogar com o autor em um processo contínuo de descoberta, valendo-se de sua capacidade interpretativa e emocional para com o texto. Assim, a literatura se configura como um espaço de sedução intelectual e emocional, em que o estilo do autor é a ferramenta principal para despertar o interesse do leitor.

“A língua não é apenas um veículo de comunicação: é também um meio de despertar emoções e de as fazer surgir nos outros” (Ullmann, 1964, p. 265), portanto, o fazer literário não é apenas um ato de escrita, mas um gesto de convite: o escritor chama o leitor para participar da criação de sentidos, transformando a produção em uma experiência viva e partilhada.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

“Discursar sobre alfabetização é revisitar o cenário educacional”

(Inglat, 2025, p. 70).

Visando a alfabetização dos brasileiros, a partir da Proclamação da República, “iniciou-se o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita” (Mortatti, 2003 p. 28). Mas, segundo Soares (2004, p. 09), somente “em meados do século XX que as oportunidades de acesso à escola pública se ampliaram por meio do crescimento de instituições escolares”, com isso, houve um aumento significativo da escolarização no Brasil. Desse modo, o país progredia rumo ao que mais tarde proporia a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, que considera “a educação, como o direito de todos e dever do estado e da família”.

Assim sendo, percebemos que uma das preocupações mais antigas, no que compete à educação, é o desejo de ensinar a ler e a escrever aqueles que se tornam público das práticas formais de escolarização. No entanto, indicadores escolares revelam que isso não tem sido uma tarefa fácil. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024, o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%, a menor da série histórica iniciada em 2016. Essa taxa recuou de 6,7% em 2016, para 5,4% em 2023 e para 5,3% em 2024.

Dentre as causas apontadas, destaca-se o abandono escolar motivado pela necessidade de trabalhar; entre as mulheres são apontados também, além da necessidade de trabalhar, a gravidez na adolescência e a falta de interesse. Tais argumentos explicam o número de analfabetos fora da escola, uma vez que têm seu processo de escolarização interrompido por situações adversas.

Não obstante, as respostas não detalham como os níveis de alfabetização evoluem lentamente no ambiente escolar. Tampouco é objetivo deste estudo discutir minuciosamente os índices de analfabetismo no Brasil ou suas causas. Nosso foco, neste tópico, é abordar, de forma conceitual, o que se entende por alfabetização, de modo que tais conceitos forneçam subsídios para compreender como os métodos

dessa prática, associados a outros fenômenos — neste caso, o letramento — contribuem para a aquisição das habilidades e competências da linguagem oral e escrita em ambiente social, afim de subsidiar nossa proposta de letramento, vista como incentivo às práticas de leitura escolarizada.

De modo complementar, discutiremos conjuntamente o que vem a ser letramento e como essa prática associa-se à alfabetização para formar um leitor competente para as práticas sociais da língua. Embora nos apropriemos das teorias de Rildo Cosson (2021) e Magda Soares (2004; 2018 e 2020), que concebem o letramento e alfabetização de maneira complementar para o êxito na formação do aluno, é válido destacar que outras teorias entendem que alfabetização compreende a formação total do sujeito, não havendo a necessidade de “dicotomizar” os estudos.

Como apontado inicialmente, as falhas na alfabetização constituem uma preocupação antiga para a sociedade brasileira, pois “a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época” (Mortatti, 2003 p. 30). O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), órgão sem fins lucrativos, avalia habilidades funcionais nos campos do letramento, numeramento e contexto digital. Com intuito de aferir os índices de alfabetismo em território nacional, são elencados quatro níveis.

O primeiro grupo corresponde aos analfabetos, pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolva a leitura de palavras e frases. Isso representa, segundo INAF (2024), 7% da população brasileira.

O nível rudimentar, inclui pessoas que não conseguem realizar tarefas do cotidiano que envolvam textos um pouco mais longos e complexos, isso equivale a 22% dos brasileiros. Ainda sobre o nível rudimentar, 31% chegaram a concluir o ensino médio e 12% o ensino superior.

A pesquisa ainda afirma que 36% da população brasileira está no nível elementar, sendo indivíduos capazes de selecionar e indicar, em textos de extensão média, informações. Conseguem também, observando certas condições, realizar pequenas inferências. Segundo o INAF (2024), esse grupo continua representando a maior parcela dos brasileiros de 15 a 64 anos.

No nível intermediário, concentram-se 25% dos brasileiros. Estes são capazes de localizar informações expressas de forma explícita ou não em textos diversos realizando pequenas inferências. Por fim, apenas 10% dos brasileiros caracterizam-se funcionalmente alfabetizados e figuram no nível proficiente, e conseguem elaborar textos complexos e opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É necessário frisar que o maior índice, desde 2001-2002 foi de 11%, e nesse nível, 53% são homens.

Os indicativos mostram que, além de um atraso na alfabetização da população brasileira, persiste também uma inércia, e analisando por um viés positivo, a evolução educacional está, no mínimo, estagnada. É interessante observar que a simples escolarização não garante que a população ultrapasse o analfabetismo funcional, uma vez que uma porcentagem expressiva desse percentual de brasileiros está nas universidades. Idealmente, espera-se que ao alcançar o ensino superior, esses jovens estejam, no mínimo, no nível intermediário.

Convém, assim, discutir estratégias que promovam a autossuficiência do indivíduo nas interações sociais por meio das diversas manifestações da linguagem, sobretudo a escrita, estimulando a aquisição de habilidades e a compreensão de suas múltiplas representações. A seguir, apresentaremos conceitos e teorias da alfabetização, entendida aqui como a aquisição do seguimento linguístico, ação fundamental para a iniciação primária do aluno na sociedade letrada, seguida das teorias e discussões sobre letramento, com ênfase no letramento literário, considerado ação indissociável e necessária para a prática da alfabetização.

4.1 Alfabetização: conceitos fundamentais

No contexto atual de educação, não é possível discutir alfabetização dissociada de letramento, uma vez que os próprios documentos oficiais não fazem mais essa dissociação clara. Desde o momento em que o termo “letramento” ganhou força nas discussões de educação e linguagem, os documentos oficiais, norteadores da educação básica, começaram a impulsionar os dois termos até mesmo como equivalentes.

No que compete à alfabetização, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no título III, art.4º garante a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com o conceito estruturado pela Política Nacional de Alfabetização (2019), define, com base na ciência cognitiva da leitura, “alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”, considerando para isso, sistema alfabético aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Fica evidente que nesse contexto, alfabetização restringe-se ao ato de reconhecer as letras e associa-las com seus sons e com isso, desenvolver as primeiras habilidades de leitura, sem necessariamente exigir do alfabetizando plenas habilidades de interações complexas com o texto.

A Base Nacional Comum Curricular menciona a alfabetização de maneira mais abrangente, no entanto, associa a esse processo a responsabilidade basilar quanto à iniciação do aluno no mundo da leitura e da escrita, como percebemos no fragmento da BNCC:

Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 87)

No que compete à relação de alfabetização e letramento, Magda Soares (2004, p. 04) enfatiza que:

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização sempre proposta na produção acadêmica, há uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (...) o que tem conduzido a um curto apagamento da alfabetização (Soares, 2004, p. 04)

Na ânsia de aplacar os índices do analfabetismo funcional, cada vez mais expressivos em pesquisas de desempenho da educação, tem-se disseminado a concepção de que a alfabetização do indivíduo somente é possível mediante uma intensa imersão em textos que circulam nas práticas sociais, “subestimando” o objeto de conhecimento, invalidando o ensino dentro do objeto linguístico, sendo ele, o sistema alfabético e o sistema ortográfico. O que parece estar ocorrendo, como sugere Soares (2004, p. 11) “é que as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas”.

Nos períodos iniciais do processo de escolarização, a função da escola era somente alfabetizar, com foco no ensino do código, voltando-se para aquisição de ler e escrever, objetivando, com isso, um aprendizado rudimentar para as habilidades de ler e escrever bilhetes simples. No livro, *A pedagogia da autonomia*, Freire (1996, p. 41) assegura que “a alfabetização é ato criador, no qual o analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever”, assim o autor reconhece que a alfabetização tem o poder primário de iniciar o indivíduo na aquisição do código escrito como forma de prepará-lo para um processo ainda mais extenso e complexo, como a participação ativa e crítica na sociedade.

Considerando que a escola surgiu da necessidade de formar cidadãos aptos a atuar em novas conjunturas sociais, respondendo às exigências de cada período histórico, ainda no Brasil Império foi sancionada por Dom Pedro I a Lei de 15 de outubro de 1827. Esse dispositivo legal determinava a criação das escolas de Primeiras Letras, cujo objetivo era difundir a alfabetização como um conhecimento a ser assegurado pela escola. Nesse contexto, alfabetizar estava diretamente associado ao ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, além do ensino da gramática nacional.

É pertinente destacar que isso foi uma tentativa de instituir estratégias de ensino a uma limitada elite da época, e que não avançou para todo o território

nacional, pois “em 1834 por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar de escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais.” (Saviani, 2021, p. 129)

Ao longo dos anos, diversas mudanças reorganizaram a escola e os métodos utilizados para alfabetizar o aluno. Considerando que esses processos não eram homogêneos, as dificuldades no ensinar a ler e a escrever eram constantes mesmo após várias reorganizações educacionais. Consta-se com isso que alfabetizar pode envolver diversos métodos, mas seu objetivo primordial é oportunizar ao aluno condições contudentes de desenvolver o domínio da escrita e da leitura, dito isso:

discorrer sobre a história da alfabetização no Brasil envolve a análise do desenvolvimento desse processo, destacando o perfil dos profissionais envolvidos, sua importância e os métodos empregados. Cada período da história brasileira apresenta diversas abordagens e grupos com suas perspectivas sobre como resolver o problema do analfabetismo e como aplicar a alfabetização (Inglat, 2025, p. 62).

Em 1967, por interferência da Lei nº 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), “inicialmente estava vinculado ao Ministério da Educação e tinha como objetivo combater o analfabetismo no país” (Inglat, 2025, p. 69), reafirmando, mais uma vez, o caráter basilar da alfabetização para o aprimoramento do indivíduo no tocante ao desenvolvimento das habilidades básicas comunicativas através da linguagem, “propiciando uma educação que no cotidiano utilizasse as técnicas e habilitasse direcionando o aluno a aprender a ler, escrever e contar, instrumentalizando-o para o mercado de trabalho” (Inglat, 2025, p. 70).

Para além da mera concepção de alfabetização desenvolvida durante o século XIX quando, de maneira limitada, ensinava-se a ler e escrever, no decorrer de um longo processo em busca do avanço educacional em prol das necessidades sociais, no século XX essa concepção de alfabetização foi se alargando e novas teorias surgiram na tentativa de sugerir métodos que revertissem a realidade nos índices nada animadores quanto ao alfabetização, a exemplo do pensamento construtivista, que, como elucida Pozo (1994, p. 18) “é uma corrente teórica empenhada em explicar

como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio”.

Essa teoria concede ao aluno, por exemplo, maior autonomia em seu processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o meio social como local de estímulo para o desenvolvimento psíquico do aluno, e que a interação do indivíduo com o meio é frutífera para a fruição intelectual. Nesse sentido, Emília Ferreiro (1985 *apud* Mello, 2007, p. 35) considera “que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de apresentação da linguagem, concepção que se opõe aquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem”, e defende alfabetização como “processo de aprendizagem da língua escrita” (Mello, 2007, p. 36).

Compondo as diversas teorias para conceituar alfabetização, de acordo com as ideias de Kleiman (2005, p.13), “alfabetização é um **processo de aquisição** ³das primeiras letras e, como tal, envolve sequencias de operações cognitivas, estratégias e modos de fazer”. Assim, a autora reconhece alfabetização como prática inicial e indispensável para a inserção do aluno nas práticas letradas, por propiciar ao aluno a possibilidade de seu envolvimento primeiro com o mundo da leitura e escrita. A pesquisadora complementa declarando que:

Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem da língua escrita (Kleiman, 2005, p. 13-14).

Não obstante, esse aprendizado da língua, por si só, não dá conta das diversas habilidades que devem ser desenvolvidas para seu pleno domínio, é preciso também “fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2018, p. 36), ou seja, ser letrado⁴. Assim, concordamos com a distinção desenvolvida por Magda Soares (2018, p. 36) entre ser alfabetizado e letrado:

³ Grifo do autor.

⁴ “pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (Soares, 2018, p. 36).

a pessoa que aprende a ler e a escrever- que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2018, p. 36).

Desse modo, concluímos afirmando que não se deve negligenciar etapas, uma vez que sem o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, é impossível letrar satisfatoriamente, como discute Kleiman (2005, p. 05), “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade”, esse aluno não está por completo letrado, mas, em processo de letramento. Isso nos diz que o letramento é uma ação contínua que dispõe de artifícios diversos para envolver o aluno, até que este seja notadamente capaz de implementar o que se aprende na escola em contexto social, percebendo, com isso, uma relação estrita entre alfabetização e letramento, pois entendemos que “alfabetização [em qualquer um dos seus sentidos] é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (Kleiman, 2005, p. 14).

4.2 Letramento: uma discussão teórica

Brian Street assegura que:

existem vários modos diferentes pelas quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (Street, 1994, p. 466).

Com isso, o autor assume a existência não de um, mas de inúmeros letramentos, necessários para compreender as variadas maneiras da manifestação linguística. Portanto, letramento começa, então, a ser proferido no plural, letramentos, para abranger a totalidade de fenômenos da língua que exigem habilidades específicas para imersão em contextos e sociedades diversas.

Kleiman (2005, p. 21) declara que na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade “sentiram falta de um conceito que se referisse aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização”. Assim, em espaço nacional, emergem as discussões que tentam nomear a alfabetização atrelada a novos fenômenos que, de maneira incisiva, compreendiam as habilidades avançadas de uso de textos escritos diversos, de modo crítico e útil nas interações sociais, hoje, entendido como letramento literário.

Portanto, para esta pesquisa, iremos nos ater ao letramento literário, que, como conceitua Cosson (2021, p. 11), “trata-se não da aquisição das habilidades de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”, visando, com isso, uma escolarização da leitura. Magda Soares, no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2009, p. 17), informa que “o termo letramento, trata-se, sem dúvida, da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*”. Nesse sentido, a palavra, oriunda do inglês, define “aquele que consegue, após ser alfabetizado, mudar seu estado ou condição social, psíquica, cultural e política” (Soares, 2018, p.18).

Por conseguinte, letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2018, p. 18), em outras palavras, de ter sido alfabetizado. Entendemos, com isso, que ser alfabetizado e letrado envolve uma gama de conhecimentos que permitem expandir as maneiras usuais de conceber a leitura e a escrita no mundo que nos cerca. É ser protagonista de nossas ações, que oportunizam o pertencimento a nossa sociedade, como também, é ser crítico quanto aos diversos meios de interação com o outro. É bem mais que ler e escrever para simplesmente comunicar, é conseguir ler e escrever para assumir nosso lugar no mundo.

Magda Soares (2004), ao discutir alfabetização e letramento, parte da afirmativa que embora indissociáveis na formação do leitor, os dois processos são distintos e devem ser trabalhados respeitando essa premissa. A autora esclarece que, no Brasil, ‘a invenção do letramento’⁵ “ se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como França e Estados Unidos” (p. 04). Nos países citados pela autora como exemplo, os dois processos - alfabetização e letramento - são tratados de maneira diferente.

Entendemos, com isso, que o domínio do código escrito não garante, por si só, o domínio das competências de uso da leitura e escrita. As práticas mais complexas, ou seja, seu uso social, excedem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (alfabetização). Ao aceitar esses fenômenos como processos distintos, é possível identificar as especificidades de cada um, e assim, trabalhar de maneira direcionada a sanar satisfatoriamente, as deficiências de cada etapa.

Soares contextualiza a chegada do letramento ao Brasil, afirmando que o movimento se deu em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita, “o letramento, tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial, desenvolvendo-se a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (Soares, 2004, p. 07). Assim, as singularidades que deveriam ser consideradas para letrar o indivíduo, são inviabilizadas em decorrência dessa simplificação do fenômeno, pois entendemos que “a prática da alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem” (Kleiman, 2005, p. 14).

Assim, entendemos que alfabetizar e letrar são processos distintos, embora complementares. Cada fenômeno requer estratégias próprias para sua implementação, bem como direcionamentos específicos para sua consolidação. A alfabetização, como argumenta Kleiman (2005, p. 12), “é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes”. Nesse sentido, alfabetizar está estritamente relacionado à escolarização formal do aluno,

⁵ “Atribui-se à palavra “invenção” o sentido de criação, descoberta, concepções do fenômeno do letramento” (Soares, 2004, p. 5-6)

restringindo-se ao ambiente escolar, “se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista [o professor] que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código de alfabético aos iniciantes no assunto, os alunos (Kleiman, 2005, p.13).

Letrar constitui uma ação mais ampla, que se inicia no microprocesso da alfabetização e se expande para além dos limites da escola. Nesse sentido, “está associada aos usos da língua escrita na sociedade e ao impacto que exerce na vida moderna” (Kleiman, 2005, p. 19). Ao diferenciar alfabetização de letramento, Soares (2020, p. 27) define este último como “a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Tal concepção implica a necessidade de desenvolver múltiplas habilidades específicas, essenciais para o êxito nas variadas formas de interação com o texto fora do espaço escolar. Dessa maneira, o letramento potencializa o indivíduo em sua vida cotidiana, assegurando-lhe condições para uma participação ativa e crítica no mundo. Soares esclarece que,

a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2018, p. 27).

Nesse sentido, evidencia-se a relevância do letramento para a formação do leitor crítico e pleno. Com base nessa fundamentação, ressaltamos a importância do letramento literário no processo de escolarização da leitura, de modo a convidar os alunos a interagirem com os textos e, assim, tornarem-se leitores em potencial, aptos a integrar-se à sociedade letrada. Acreditamos que, desse modo, alunos-leitores poderão efetivamente ocupar seus lugares como sujeitos alfabetizados, letrados, críticos e capazes de intervir de forma significativa na sociedade.

5 PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA ADAILTONIANA

O poeta caxiense Adailton Medeiros, como já mencionado, apresenta em sua trajetória literária uma vasta produção poética. Sua obra, contudo, ainda carece de maior visibilidade, especialmente no ambiente escolar. É papel da educação valorizar e preservar a tradição da cultura escrita, abrindo espaço para autores locais cujo trabalho intelectual merece ser conhecido e apreciado, contribuindo, assim, para o fortalecimento e a continuidade da herança literária da região.

Sob a mediação de professores e alunos, os poemas de Medeiros configuram-se como um valioso instrumento para o letramento no ambiente escolar. Isso porque os textos poéticos, por meio de seus recursos expressivos cuidadosamente escolhidos pelo autor, têm o poder de encantar o leitor, ampliando não apenas o valor artístico da obra, mas também o modo como o conteúdo é trabalhado, de modo que forma e sentido se harmonizem de maneira envolvente e literária.

Defendemos que, devido ao cuidado estético presente na escrita de Medeiros, sua obra pode contribuir para aproximar o leitor do gênero poético. Contudo, essa aproximação depende de uma mediação eficaz entre o texto e o aluno, na qual o papel do professor se torna essencial. Com o objetivo de apoiar esse processo, as pesquisadoras propõem, neste trabalho, uma sugestão de leitura fundamentada na sequência expandida idealizada por Rildo Cosson e apresentada no livro, *Letramento literário: teoria e prática* (2021).

A proposta tem como objetivo, de forma concisa, favorecer o letramento literário, conforme defendido pela professora Magda Soares, especialmente nas turmas do Ensino Médio. Considera-se que a sequência expandida demanda mais tempo de aplicação, análises mais aprofundadas e um repertório mais amplo, aspectos que se adequam melhor às turmas da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

Optamos, portanto, por priorizar o trabalho com o letramento literário, uma vez que, como afirma Cosson (2021, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”, por isso é tão importante o incentivo ao letramento na escola. Essa perspectiva é

fundamental, pois o letramento está relacionado à superação de barreiras: o indivíduo letrado é capaz de aplicar, fora da escola, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Nesse sentido, como reforça o autor, “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário se torna fundamental no processo educativo” (Cosson, 2021, p. 30).

No tópico a seguir, analisaremos a expressividade linguística de Medeiros por meio do estudo estilístico de dois de seus poemas presentes nas obras selecionadas para esta proposta. A partir dessas análises, buscamos evidenciar o refinamento da escrita do poeta caxiense, demonstrando seu potencial para as atividades voltadas ao letramento. Nosso objetivo é revelar seu estilo por meio do texto poético, uma vez que, conforme destaca Cosson (2021, p. 29), a análise literária, quando bem conduzida, “longe de destruir a magia das obras, permite ao leitor compreendê-la melhor e vivenciá-la com maior intensidade”. Afinal, o maior segredo da literatura reside justamente no envolvimento singular que ela nos proporciona em um universo construído por palavras.

5.1 Expressividade linguística e literária em Adailton Medeiros: contribuições para o Letramento Literário

A expressividade linguística complementa a arte da sensibilidade literária, conferindo ao texto múltiplas possibilidades de interpretação que aproximam o leitor da poesia. No poema *Aurora*, presente no livro *Oculto piano*, as figuras de linguagem desempenham papel fundamental na construção estética, enriquecendo e sofisticando o texto, ao passo que intensificam as intenções artísticas do autor. O poeta utiliza um léxico cuidadosamente selecionado para evocar memórias afetivas de sua infância, despertando no leitor sensações e lembranças que favorecem a relação de interação com o texto e privilegia o letramento literário.

Para compreender as análises, é interessante saber que os sons da língua, assim como os sons da natureza e dos seres, podem provocar sensações de prazer ou desconforto, além de sugerir ideias e emoções. São os artistas da palavra — poetas e atores — que melhor exploram esse potencial expressivo dos sons, transformando-os em recursos estéticos capazes de ampliar o poder comunicativo da linguagem.

A análise do poema *Aurora* revela o retorno do autor à infância na zona rural da cidade, onde, com encanto, vislumbra o despontar do dia em seu povoado, Angical.

Aurora

*Alva, alta, acariciei
absorto... Arcanjenal
alegria, angelical
aurora, alegre amei*

*Abismado andei além!
Além... Ando agarrado,
Abracei, abraço atado,
Absurdo... Apertou alguém...*

*Aurora! Agreste alvura,
Augusto amor, abrigo amável.
Amo-a, altura,*

*aroma, afeto, ação,
afago, acorde amigo...
Aurora: ah! aspiração...*

(Medeiros, p. 87-88)

O poema em questão protagoniza um rico jogo de sonoridade com destaque para o fonema [a]. A repetição da vogal, foneticamente descrita como baixa, oral e não arredondada possui grande expressividade. De acordo com as ideias de Nilce Martins (2000), a vogal oral [a] é o fonema mais sonoro, mais livre de todo o nosso sistema fonológico, o [a] traduz sons fortes, nítidos e reforça a impressão auditiva das consoantes que acompanha.

A sonoridade do [a] presta-se à transferência para ideias de clareza, brancura, amplidão e alegria (Martins, 2000, p. 30). Adailton aproveita o potencial dessa vogal para reforçar a ideia de pureza e clareza do amanhecer nos seguintes versos do poema: *Aurora! Agreste alvura*.

O poeta se vale também da repetição da vogal [a] para reforçar a ideia de pureza, majestuosidade e sentimento de acolhimento experienciado por ele no despontar da manhã, como percebe-se, por exemplo, nos versos: “*alegria, angelical*”;

“*aurora, alegre ameí*”; “*Augusto amor, abrigo amável*”. Adailton se utiliza do recurso da assonância, termo usado para conceptualizar “a repetição no final de uma palavra ou de um grupo rítmico, da vogal acentuada que já tinha ocorrido no final de uma palavra ou de um grupo rítmico precedente” (Dubois 2006, p. 76) no decorrer de todo o poema para reafirmar a presença dos sentimentos positivos que invadem o eu lírico motivados diretamente pelo amanhecer. A escolha desse recurso fônico provoca harmonia no texto e desencadeia um jogo de palavras agradáveis para o ouvinte/leitor que pode ser percebido na leitura de todo o poema, considerando que o poeta compõe todo o seu texto fazendo uso de vocábulos que iniciam com a vogal [a].

Para confirmar a ideia de clareza expressada pela vogal [a], encontra-se, precisamente, nas palavras *Alva, alta; alegria, angelical; alvura; e além* a aliteração da lateral alveolar [l], sendo a aliteração “a repetição insistente dos mesmos sons consonantais, podendo ser eles iniciais, ou integrantes da sílaba tônica, ou distribuídos mais irregularmente em vocábulos próximos” (Martins, 2000, p. 38). A expressividade do fonema [l] transmite a sensação do fluir da luz, que marca a manifestação natural do fenômeno que nomeia o poema, *Aurora*.

No poema aqui analisado, o poeta retoma o clássico e tem por estrutura o soneto petrarquiano, composto por quatorze versos, divididos em dois quartetos e dois tercetos bem estruturados e rimados, estrutura que ficou reconhecida nacionalmente ao ser introduzida no Brasil pelos clássicos Gregório de Matos, Olavo Bilac, Cruz e Sousa e outros. No que compete às rimas, responsáveis por desencadear a musicalidade do poema, o texto analisado é composto por rimas interpoladas ou opostas, caracterizadas pela seguinte representação (ABBA), (CDDC), (EFE-GFG), o que pode ser comprovado nas palavras que compõem o soneto: (*acariciei, Arcanjenal – angelical, ameí*); (*além, agarrado, atado, alguém*); (*alvura, abrigo, altura – ação, amigo, aspiração*). As rimas se caracterizam também como rimas consonantes, que ocorrem quando há coincidência de fonemas a partir da vogal tônica dos vocábulos (Martins, 2000, p. 42). Os vocábulos finais dos versos apresentam sons comuns reafirmados pela coincidência das consoantes <L>, <M>, <D>, <R> e <G> como também a alternância das vogais *a/i/o*.

O poema *Aurora* evidencia desvela a criatividade de Medeiros que, fazendo uso de um vocabulário simples, consegue exprimir, em detalhes, os diversos sentimentos inspirados pelo corriqueiro amanhecer, característico de um despertar

comum na zona rural. A escolha dos recursos expressivos utilizados por ele para compor seu fazer poético denota domínio da arte literária, como também plena consciência dos artifícios necessários para realçar a expressividade que devem compor seu texto, a fim de que sua poesia se torne atraente e singular para o leitor que a recebe.

Igualmente indispensável é a organização do texto para a construção estética e para o estabelecimento de uma relação harmoniosa e encantadora entre autor, poema e leitor. Sob o viés estilístico, a morfossintaxe revela-se um elemento essencial na formação do sentido e na expressividade da linguagem. A forma como o autor estrutura as frases, seleciona a pontuação e dispõe as ideias influencia diretamente o ritmo, a clareza e o impacto do texto — tanto quanto os próprios sons da língua, já mencionados anteriormente.

Essa ordem estrutural não apenas organiza e transmite informações, como também evoca emoções, intenções e traços de personalidade do autor, tornando o texto mais envolvente e coerente. Assim, a forma demonstra ser crucial na mensagem, pois contribui para criar efeitos de sentido e beleza estética no texto literário, exaltando a singularidade artística do escritor, assim como seu potencial expressivo.

Já as palavras e suas multissignificações, aplicadas no âmbito lexical e semântico, possuem papel similarmente importante, pois representam a expressão artística em sua forma total, servindo como base para demais formas expressivas. Nessa perspectiva, as palavras não têm sentido fixo, moldando-se conforme o contexto e a intenção do autor, podendo sugerir diversas interpretações. Essa flexibilidade faz da linguagem um instrumento criativo e poderoso, capaz de transformar o texto em uma experiência sensível e interpretativa. Desse modo, o uso intencional [ou não] das palavras e de sua extensa capacidade de adaptação amplia as possibilidades da linguagem, permitindo ao autor explorar a profundidade e riqueza dos significados a partir de suas produções literárias.

A seguir, em consonância com os apontamentos anteriores sobre as particularidades do texto expressivo, apresenta-se o poema *Menino de Rua*, que reflete a realidade das crianças em situação de vulnerabilidade. Por meio de uma linguagem sensível, o texto expõe simultaneamente a fragilidade infantil e a resistência que emerge diante da indiferença urbana. O leitor é convidado a

reconhecer essa condição de vida, resultado da injustiça social, enquanto o poema assume o papel de sensibilizar e denunciar a desigualdade.

Menino de Rua
para Joãozinho Trinta

*Menino de rua
menino de rua
tem como pai – o sol
tem como mãe – a lua
Menino de rua
menino de rua
que triste é sonhar
nessa vida crua*

*Menino de rua
menino de rua
flor do asfalto
desta cidade nua*

*Menino de rua
menino de rua
mão pro assalto
que culpa a tua?*

(Medeiros, 2022, p. 415)

Em *Menino de Rua*, nos fragmentos “*flor do asfalto*” e “*mão pro assalto*”, vê-se a aplicação da metáfora para exprimir a ideia da juventude pura em meio a uma realidade difícil [morar nas ruas] como uma criança órfã. Compreendendo a falta de recursos básicos para sua própria sobrevivência, a opção aparentemente cabível à situação exibe-se como a tendência para o roubo, questionada ao final da última estrofe, em seu último verso: “*que culpa a tua?*”.

O poema também possui a hipálage em sua construção, que consiste em “se associar um adjetivo a um substantivo que não é, do ponto de vista lógico, o seu determinado” (Henriques, 2011, p.145), encontrada nos fragmentos “*vida crua*” e “*cidade nua*”. No texto, as passagens representam, em sua totalidade, a realidade cruel e injusta da sociedade por meio da visão de uma criança que vive sem qualquer apoio para suprir o básico de suas necessidades de sobrevivência.

Adicionalmente, analisa-se a repetição, utilizada no intuito de enfatizar as ideias propostas durante o texto e aproximar o leitor da experiência literária. “Tal recurso pode realçar determinadas palavras ou reforçar o vínculo entre os elementos linguísticos. A sonoridade criada pela repetição faz com que o leitor perceba melhor os movimentos ocorridos em cada verso do poema” (Rocha, 2014, p.113).

Em *Menino de Rua*, nota-se o uso contínuo do título do poema nas quatro estrofes [repetindo-se duas vezes em cada uma delas], criando um ritmo ainda mais fluido com a adição das rimas no final dos versos, resultado intencional, já que o texto foi dedicado à Joãozinho Trinta, um grande carnavalesco brasileiro conhecido por suas diversas apresentações de teor crítico-social – uma dessas sendo “*Ratos e Urubus, Larguem Minha Fantasia*”, que trazia a discrepância entre a opulência das elites e a miséria dos mendigos.

A representatividade em seu poema envolve a persona a quem o texto foi dedicado, trazendo à baila a intertextualidade [especificamente externa: envolvendo obras de pessoas diferentes], um tipo de diálogo entre textos, que, neste caso, serviu como um intensificador para mensagem sócio-política abordada por Adailton Medeiros em sua produção poética, realçando a crítica sobre a precariedade experienciada pela população indigente.

5.2 Proposta metodológica para otimização da prática leitora

Ao incentivar a inserção dos poemas de Medeiros nas instituições escolares, não buscamos apenas motivar a leitura de seus textos, pois concordamos com Cosson (2021, p. 26) quando afirma que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Compreendemos que a formação do leitor é um processo mais amplo, que exige a construção de uma relação íntima com o texto, de modo que, juntos, leitor e obra possam ultrapassar as limitações da superficialidade e explorar a infinita potencialidade de descobertas que ele oferece.

Desse modo, pretendemos trabalhar a obra em sua totalidade, revelando nela muito mais do que o que está explicitamente dito. Para um melhor aproveitamento, é necessário mergulhar na escrita do poeta caxiense, percebendo nela inúmeras

possibilidades, o que só se torna viável mediante a manipulação, leitura e análise dos poemas de Medeiros.

Atividades contrárias a essa proposta, pautadas em ações mecânicas, não conduzem o aluno ao despertar de suas potencialidades como leitor, pois, como adverte Cosson (2021, p. 29), “quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatória terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa”. É necessário, portanto, buscar estratégias que aproximem o aluno do contato literário, de modo que ele se sinta instigado a vivenciar o processo contínuo de letramento, percebendo nele uma associação direta com seu cotidiano. Assim, o estudante poderá compreender essa experiência como algo válido e necessário.

Para a proposta aqui delineada, elegemos as obras *Oculto Piano* e *Lição do Mundo*, por expressarem genuinamente o estilo de escrita poética de Adailton Medeiros. Em seus poemas, essas obras abordam temáticas diversas, como memória, justiça, reivindicações sociais, amizade e amor. Especificamente, os dois livros revelam a trajetória literária de Medeiros: em *Oculto Piano*, seu primeiro livro, apresenta-se um poeta romântico e esperançoso; já em *Lição do Mundo*, encontramos um autor mais maduro, cansado e, em certa medida, desesperançado, mas ainda profundamente dedicado à arte de tecer o mundo por meio da poesia. As duas obras, datadas com quarenta anos de diferença — *Oculto Piano* (1952) e *Lição do Mundo* (1992) —, inter-relacionam-se pela passagem do tempo e pela relevância deste para a construção de Adailton Medeiros enquanto autor, bem como para a transformação das abordagens temáticas em sua produção literária.

Cosson (2021) estrutura a sequência expandida em seis etapas distintas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização e segunda interpretação, sendo do interesse do professor, é possível também ir além, incluindo uma sétima etapa, a extensão. Cada uma delas corresponde a uma forma específica de interação com o texto, promovendo leituras dinâmicas e relacionando a obra ao contexto social, sempre valorizando o diálogo entre texto e leitor.

Seguindo essa sequência metodológica, propomos o trabalho com os livros de Adailton Medeiros, de modo que o estudante possa compreender não apenas o conteúdo das obras, mas também o percurso artístico e pessoal do autor. Além disso,

buscamos promover uma apreciação mais profunda do texto literário, favorecendo análises críticas e estabelecendo associações significativas com o contexto dos alunos-leitores.

- **Motivação**

A motivação caracteriza-se pela ação de envolver o leitor na atividade que se seguirá nas próximas aulas. Cosson (2021) declara que “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (p. 77). Assim, é certo que os livros *Oculto Piano* e *Lição do Mundo* se relacionam pela transitoriedade do tempo e, conseqüentemente, as evoluções e transformações decorrentes do fator temporal. Assim, sugerimos para esse momento que a aula seja iniciada com a leitura do poema *Passa tempo*, do poeta uruguaiano, Mario Benedetti. A escolha do poema para iniciar o trabalho de letramento se justifica pela contextualização da temática, bem como a obra adailtoniana ser composta majoritariamente pelo gênero poema.

Após a leitura, será realizada uma roda de conversa sobre a temática “tempo” e a influência de sua passagem em nossas vidas. Nesse momento, o professor deverá atuar apenas como mediador das discussões, permitindo que os alunos se sintam à vontade para expressar seus sentimentos e percepções. É importante lembrar que, nessa atividade, “o professor não pode perder aquilo que realmente interessa nessa etapa: a preparação para a leitura do texto” (Cosson, 2021, p. 79).

Quanto ao tempo, a atividade não deve ser longa, pois “uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (Cosson, 2021, p. 79). Na conclusão dessa etapa, sugerimos que o professor incentive os alunos a escrever uma carta para sua versão no futuro.

A atividade poderá ser realizada com auxílio de uma plataforma digital gratuita, a exemplo, o site Capsula do tempo⁶. No site, o aluno escreverá uma carta falando sobre suas expectativas e desejos, em seguida, o aluno poderá selecionar quando, no futuro, gostaria de receber sua carta via e-mail. A plataforma on-line facilita o

⁶ Conheça o site: [Capsula do Tempo - Escreva uma carta para o seu eu futuro GRÁTIS](#)

armazenamento e possibilita uma entrega real do material em momento posterior para os autores. A ação constituirá um registro escrito indispensável dessa etapa e antecipará algumas temáticas que serão lidas na obra de Medeiros.

- **Introdução**

Partindo da temática explorada na motivação, os alunos devem ser direcionados para a segunda etapa da proposta. Assim como a motivação, na introdução “convém que esse tipo de entrada temática seja breve, por que seu papel é apenas sugerir uma porta para o texto” (Cosson 2021, p. 80).

Nesse momento, propõe-se uma breve aula expositiva sobre o autor e sua obra. Nessa etapa, é importante destacar os vínculos que aproximam o escritor dos alunos, como a naturalidade, uma vez que ambos — autor e estudantes — nasceram na mesma cidade e compartilharam, em tempos distintos, o mesmo espaço. Conforme observa Cosson (2021), a introdução “não deve ultrapassar o limite de uma aula” (p. 81); portanto, recomenda-se priorizar a objetividade, concentrando-se na apresentação do autor e de sua produção literária.

- **Leitura**

A primeira leitura constitui um momento íntimo entre leitor e texto, assim, convém ser feita, prioritariamente, fora da sala de aula. O professor deve atentar-se para os prazos de leitura que devem ser previamente definidos, uma vez que “o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (Cosson, 2021, p. 81). Durante o tempo estimado para a leitura individual, “cabe ao professor estabelecer um sistema de verificação que pode ser feito por meio de intervalos de leitura” (Cosson, 2021, p. 81).

Os livros de Medeiros são compostos por poemas curtos, logo, a leitura da obra completa não demandará muito tempo. Assim, para a conclusão de toda a leitura, sugerimos um único intervalo, caracterizado por um encontro na aula, para que nele se verifique o andamento da leitura extraclasse. As discussões em sala teriam por

base os poemas *Recordação e Auto-retrato*, de *Oculto Piano* e *Lição do Mundo*, respectivamente.

Para o início dessa aula de verificação, sugerimos ouvir coletivamente a música *Oração ao Tempo*, na voz de Maria Gadú. A música faz associação à temática saudosista e as implicações da passagem do tempo sobre a vida. Após a escuta atenta, os alunos devem ser questionados quanto à relação da música com os poemas mencionados. A partir dessa discussão, os estudantes poderão falar de suas experiências de leitura, pois “a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos (música e poema) demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (Cosson, 2021, p. 81). Esse momento nos direciona para a próxima etapa da proposta de letramento.

- **Primeira Interpretação**

“A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra” (Cosson, 2021, p. 83). Nesse momento da proposta, o aluno deve compartilhar suas impressões iniciais sobre os livros lidos. No momento, cabem associações dos títulos com o conteúdo, o impacto que a obra causou no leitor e os sentimentos que possam ter surgido nessa interação entre leitor e texto.

Considerando que a leitura inicial do texto aconteceu fora da escola, o momento da primeira interpretação deve ocorrer estritamente em sala de aula. É imprescindível que esse momento esteja totalmente voltado para a exteriorização da experiência de leitura do estudante, pois “essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário” (Cosson, 2021, p. 84).

O aluno deve sentir que nesse momento ele é o protagonista da ação desenvolvida e “cabe ao professor intervir minimamente, a fim de evitar que essa primeira interpretação sofra com sua intervenção” (Cosson, 2021, p. 84). Deve existir também, nessa etapa, um registro escrito de tudo o que foi discutido e produzido intelectualmente pelos alunos, portanto, sugerimos um ensaio individual sobre as impressões de cada leitor. É preferível que os alunos sejam encorajados a registrar tudo o que foi absorvido e interpretado por eles durante as leituras dos livros. Quanto maior a diversidade de impressões, mais rico ficarão os trabalhos.

- **Contextualização**

A contextualização pressupõe um trabalho mais aprofundado sobre as obras, nesse sentido, compreende “o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, sendo o contexto aquilo que ela traz consigo” (Cosson, 2021, p. 86). Cosson destaca sete contextualizações possíveis para o aprofundamento da obra, sendo elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Nada impede que o professor combine mais de um modo de contextualizar, no entanto, para essa proposta, sugerimos a contextualização poética por combinar elementos linguísticos e estilísticos responsáveis pelo potencial sedutor da obra literária.

É a contextualização poética que responde pela estruturação do poema ou composição da obra. Ao trabalhar essa contextualização, Cosson (2021, p. 87) alerta para o risco de “reduzir a poética a uma lista de figuras”, porém, esses elementos podem e devem fazer parte da contextualização como instrumento de análise, pois são esses elementos linguísticos que elucidarão sentidos implícitos no texto e favorecerão uma leitura concisa da obra.

Cabe conceituar a contextualização poética como “a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal” (Cosson, 2021, p. 88). Nessa etapa, cabe ao professor elucidar as análises do material poético, catalogando os recursos expressivos mais evidentes na produção de Medeiros. Para esta fase, indicaremos a análise poética e estilística dos poemas, *Recordações*, de *Oculto Piano* e *Auto-retrato*, de *Lição do Mundo*.

- Poema *Recordações* (*Oculto Piano*)

*Bogaris... com que suave amor
senti, no alvorecer d'aurora
cálido aroma que desprendes
dos teus galhos brancos em flor,
recordei só, paixões d'outrora...*

*Mamorana... velha e saudosa
Recordo-te! Teu bonançoso*

*agasalho me faz lembrar
a dócil voz da meiga Rosa,
donde ouvia o sabiá saudoso...*

*Velha casa... pálida, triste,
Quase tombada. Do curral
ao lado recordei bravuras,
vaqueiros... nada mais existe,
somente o vasto babaçual.*

(Medeiros, 2022, p. 43)

- **Análise dos recursos léxico-semânticos**

No poema *Recordação*, do livro *Oculto Piano*, Adailton rememora passagens significativas de sua vida, mencionando personagens, paisagens e sensações que evocam memórias afetivas ao eu lírico. O sentido do poema é solidificado pelo título, empregado propositalmente com o intuito de acarretar maior significância ao todo do texto, uma vez que a escolha dos títulos dos poemas funciona como mecanismo estilístico ao tornar-se fundamental para a produção de sentidos na poesia de Medeiros (Rocha, 2014).

Ao nomear o poema como *Recordação*, o poeta evoca toda a carga sentimental e saudosista representada nos versos poéticos. A ideia central é ainda facilmente assimilada pelo uso frequente do léxico: *saudosa*, *recordo-te*, *lembrar*, *saudoso* e *recordei*. A frequência desses sinônimos corrobora o conteúdo do poema e o sentido desejado pelo poeta, uma vez que a sinonímia, recurso aqui utilizado no interior do texto, ratifica uma equivalência semântica (Henriques, 2011, p. 144).

Ainda no campo léxico-semântico, Adailton faz uso das figuras de linguagem para conferir maior expressividade ao seu texto, “considerando que são um importante recurso linguístico, pois servem para revivificar a língua” (Rocha, 2014, p. 96). No poema em questão, a figura de linguagem sinestesia, nos versos “*sentí, no alvorecer d’aurora, dócil voz da meiga rosa*” e “*donde ouvia o sabiá saudoso*”; consiste em associar impressões sensoriais diferentes (Henriques, 2011, p. 137) e, no poema, evoca a aproximação com o local rememorado, em decorrência das sensações despertadas pelo exercício dos sentidos aflorados. Basbaum (2002, p. 36) afirma que o uso de associações verbais e de sentido é um importante recurso nos romances e na poesia, verificando-se que a metáfora sinestésica não é somente um recurso da arte.

- **Análise dos recursos morfossintáticos**

No que tange às figuras morfossintáticas, no poema *Recordações*, o autor utiliza a hipálage, “responsável por associar um adjetivo a um substantivo que não é, do ponto de vista lógico, o seu determinante” (Henriques, 2011, p. 145). No trecho “*velha casa... pálida e triste*”, os adjetivos “pálida” e “triste” remetem não à casa em si, mas a situações que envolvem o eu poético ao lidar com o vazio sentimental causado pela ausência. A figura de linguagem acentua a intencionalidade do autor ao criar, na poesia, um espaço para o relato do saudosismo e a tristeza pela perda de momentos que são, agora, apenas lembranças.

- Poema *Auto-retrato (Lição do Mundo)*

*Diante do espelho grande do tempo
sinto asco
tenho ódio
descubro que não sou mais menino
Aos 50 anos (hoje – 16/7/88 (câncer) sábado – e sempre
com medo olhando para trás e para os lados)
questiono-me (lagarto sem rabo):
– como deve ser bom
nascer crescer envelhecer e morrer*

*Diante do espelho grande na porta
(o nascido no jirau: meu nobre catre) choro-me:
feto asno velhote pétreo ser incomunicável
sem qualquer detalhe que eu goste
(Um espermatozoide feio e raquítico)*

*Como nas cartas do tarô onde me leio
– eis-me aqui espelho grande quebrado ao meio*

(Medeiros, 2022, p. 335)

- **Análise dos recursos léxico-semânticos**

O poema, em sua totalidade, expressa um profundo sentimento de angústia e desencanto diante da passagem do tempo e da própria existência. O eu-lírico, ao se olhar no “espelho grande do tempo”, confronta o envelhecimento, a perda da inocência e o medo da morte: há uma sensação de fracasso e autorrejeição, marcada por imagens de decadência e solidão. São desenvolvidos diversos simbolismos quanto à temática da condição humana, destacando problemáticas como a fragmentação da identidade e a incapacidade de se reconhecer ou se aceitar plenamente.

Ordenadamente, uma das figuras de linguagem mais conhecidas, a metáfora, “corresponde a uma comparação de igualdade subentendida, atuando com as relações de similaridade, onde a base comparativa é o elemento implícito que admite a variedade interpretativa” (Henriques, 2011, p.135). Há sua ocorrência em *Auto-retrato*, poema focado no próprio autor e na passagem do tempo, no trecho “*lagarto sem rabo*”, que conota a ideia de um animal desnorteado aplicada ao próprio autor, Adailton, que se vê perdido no tempo e na ira de não ser mais um jovem garoto.

Em seguida, observamos a comparação, que trata do “uso das marcas de igualdade e desigualdade (como, mais, e menos que)” (Henriques, 2011, p.136), utilizada na passagem “*como nas cartas de tarô onde me leio*”, em que Adailton [do signo de câncer] compara o seu signo às cartas, que demonstram potência emocional, carência e medo de rejeição, características provavelmente relacionadas ao autojulgamento e baixa autoestima.

Nos trechos “*sinto asco tenho ódio*” e “*feto asno velhote pétreo ser incomunicável*”, percebemos a presença da metábole, a ação de “repetir uma ideia por meio de palavras diferentes” (Henriques, 2011, p.150). Aqui vemos o fervor de sentimentos negativos para consigo mesmo novamente, demonstrando a insatisfação com seu próprio ser, tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Por fim, dentro dos recursos léxico-semânticos, notamos a gradação, “acumulação sucessiva de palavras ou expressões que intensificam progressiva ou regressivamente uma ideia” (Henriques, 2011, p.149), nos fragmentos “*hoje – 16/7/88 (câncer) sábado – e sempre*” e “*nascer crescer envelhecer e morrer*” do poema *Auto-retrato*, indicando a ideia de uma situação contínua, ou, como no caso da vida, um ciclo.

- **Análise dos recursos morfossintáticos**

Quanto aos recursos morfossintáticos em *Auto-retrato*, temos a elipse, em que “a palavra subentendida não foi empregada anteriormente, pois sua presença é percebida com nitidez no contexto ou situação” (Henriques, 2011, p.147). Ela é encontrada no trecho “*sinto asco tenho ódio*”, já citado antes, em que o termo subentendido é o “eu”. A ausência estimula a suposição do “eu”, que se refere a si mesmo com pontual desgosto e indignação.

Não obstante, o poema também possui a hipálage em sua construção, que consiste em “se associar um adjetivo a um substantivo que não é, do ponto de vista lógico, o seu determinado” (Henriques, 2011, p.145), encontrado em “*um espermatozoide feio e raquítico*”; no exemplo, ressaltamos os adjetivos pejorativos “*feio e raquítico*” para um espermatozoide, um ser vivo que ainda nem se desenvolveu, mas já é considerado ridículo, novamente refletindo a questão de falta de autoestima.

Assim, o poema é uma confissão amarga sobre a condição humana, marcada pela inevitabilidade do envelhecimento, pela consciência da morte e pela dificuldade de se reconhecer em meio às transformações impostas pelo tempo. Ele revela a luta do sujeito para compreender o próprio percurso e aceitar o que restou de si: um retrato de dor, autocrítica e profunda lucidez diante da existência.

As análises aqui apresentadas são sugestões de trabalho com o texto poético de Medeiros, e configuram-se como um importante aliado para favorecer o trabalho com a literatura e a gramática com a língua de maneira contextualizada e internalizada, resultando em uma estratégia assertiva para atividades distintas na disciplina de língua portuguesa.

No que tange à proposta de letramento, essa etapa está diretamente associada à penúltima etapa da sequência expandida, a segunda interpretação.

- **Segunda Interpretação**

A segunda interpretação “tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (Cosson, 2021, p. 92), aspectos esses que foram trabalhados na contextualização. Nesse caso, optamos pela análise poética, com enfoque nos recursos expressivos discutidos na etapa anterior. Assim, essa fase da proposta se liga diretamente à anterior, mas, agora, quem protagoniza o processo é o aluno.

Considerando que agora o aluno já estabeleceu uma relação mais íntima com o texto, ele precisará pôr em prática o que aprendeu na etapa anterior. Cosson postula que “a ligação entre contextualização e segunda interpretação é indissociável e pode acontecer de maneira direta ou indireta” (Cosson, 2021, p. 92).

Na indireta, contextualização e segunda interpretação não seguem uma sequência, sendo duas atividades distintas e sem relação aparente entre as duas etapas da proposta; podendo, os alunos, trabalharem em grupo. Na direta, há a integração entre as duas etapas, sendo essa a abordagem seguida nesta proposta.

Indicamos que, nessa etapa, os alunos sigam os direcionamentos dados pelo professor na análise estilística e que cada um selecione um poema das obras em estudo, realizando, em seguida, suas próprias análises linguístico-literárias. Essa prática do projeto traz diversos benefícios ao processo de letramento literário. O primeiro deles é possibilitar maior autonomia na leitura da obra (Cosson, 2021).

Considerando a importância dessa etapa, é imprescindível que haja “um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura” (Cosson, 2021, p. 93). Assim, sugerimos que a proposta seja encerrada com seminários externos que acolham, além do público escolar, a comunidade, em forma de bate-papo literário ou feira artística, com momentos nos quais os alunos possam expressar e compartilhar suas experiências com o texto, bem como as análises realizadas pela turma.

Fica a critério do professor realizar uma expansão da sequência expandida. Nessa etapa, ocorre um “movimento de ultrapassagem do limite do texto” (Cosson, 2021, p. 94). O professor pode apresentar à turma novos textos, de gêneros diversos, que dialoguem com as obras estudadas.

É possível trabalhar com o viés da intertextualidade multimodal ou, ainda, com textos que apresentem afinidade temática com os livros da proposta. Nesse contexto, a expansão “busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com

os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2021, p. 94).

O professor deve incentivar os alunos a expandirem seu repertório literário por meio de novas leituras, bem como a praticarem a análise de novas obras de maneira aprofundada, tal como foi feito com os livros de Adailton Medeiros. O “trabalho de expansão é essencialmente comparativo” (Cosson, 2021, p. 95); assim, ao elencar obras para essa etapa, deve-se considerar as semelhanças e diferenças entre elas e realizar um estudo comparativo dos textos.

A título de sugestão, indicamos os poemas *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, e *Retrato*, de Cecília Meireles. Essas duas indicações apenas abrem o leque de possibilidades para a extensão da proposta, cabendo ao professor da turma a liberdade de incluir outros títulos à lista.

É necessário salientar que a proposta aqui descrita, fundamentada nos direcionamentos de Cosson e nas teorias de Soares, destina-se a professores de Língua Portuguesa da educação básica, sobretudo do município de Caxias, terra natal de Adailton Medeiros. Busca-se, com isso, inserir a obra do autor caxiense nas salas de aula de sua cidade, valorizando um escritor local que contribui para a inserção de Caxias e do Estado do Maranhão na cena da literatura nacional.

Trata-se também do desejo de iniciar os jovens no universo encantador da literatura, possibilitando experiências estéticas e formativas significativas. Que o professor, ao se deparar com esta sequência expandida, encontre uma alternativa para tornar suas aulas de literatura mais dinâmicas, significativas e convidativas aos leitores em formação.

6 CONCLUSÃO

Reiteramos que a educação tem a função basilar de ensinar o indivíduo a viver em sociedade, ocupando-se de sua preparação para as práticas sociais. Para isso, entendemos que a leitura é um portal para o entendimento e o reconhecimento do mundo que nos cerca. Portanto, é a partir do incentivo e das estratégias de aquisição

das práticas leitoras que objetivamos contribuir para a formação efetiva do leitor em sala de aula, auxiliando em sua formação para a sociedade.

Propor uma estratégia de letramento é uma tentativa de otimizar o trabalho do professor, que, por vezes, necessita de direcionamentos para implementar o texto literário em suas aulas. No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, é importante ressaltar a necessidade de inserir o estudo de obras regionais em nossas salas de aula. Antes de desbravar as incontáveis opções literárias disponíveis no campo da literatura, é preciso exercitar o olhar para conhecer e reconhecer a qualidade artística do que é nosso, como forma de valorizar os autores locais e fortalecer a identidade literária caxiense.

Exatamente por isso, trazemos à baila, atrelado ao letramento literário, o estudo estilístico da produção artística de Medeiros, autor caxiense que possui uma coletânea promissora em termos de potencial expressivo e estético. A partir das análises e discussões apresentadas, é possível concluir que os livros de Medeiros preenchem os requisitos que os qualificam como obras aptas a ocupar o espaço da sala de aula, servindo como material de contemplação, estudo e registro histórico de nossa cidade. Sua expressividade constitui ainda um convite ao envolvimento do leitor, o que resulta, por sua vez, na iniciação do aluno no processo de transformação que o conduz de aluno passivo a leitor crítico.

Reconhecemos que essa metamorfose — do aluno passivo para aluno-leitor — é um processo demorado e que requer artifícios próprios, sobretudo quando se consideram as inúmeras dificuldades presentes na escolarização da leitura, algumas das quais foram apontadas nesta pesquisa. No entanto, é necessário que os agentes educadores compreendam que a simples aquisição e decodificação da linguagem não são, de forma alguma, suficientes para a formação escolar completa do educando, pois a superficialidade da alfabetização não basta.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o fortalecimento do letramento literário dos estudantes, mediado pela prática do professor. Como postula Soares (2020), devemos “alfabetizar letrando”, para que o leitor, além de efetivamente letrado, descubra no ato de ler o prazer e o contentamento, sentimentos despertados e alimentados pela expressividade literária cuidadosamente arquitetada pelo autor que

escreve e que busca, no universo da escrita, construir um mundo alternativo, mais justo, mágico, acolhedor e seguro, assim como fez Adailton Medeiros.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss e de estética**. 2. Ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BELLO, Luis. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **AGÊNCIA IBGE**, 2025. Disponível em: <https://share.google/NC7fYsIG8Y74RCne9>. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Palácio do Planalto, Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 33—41.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

CARVALHO, J. H. **Teoria da Linguagem**, vol. I, Coimbra, Coimbra Editora. 1967.

CHAMIE, Mário. Palavra, matéria-prima. In: Revista Práxis, no 4. São Paulo, Ed. Práxis, 1964.

CRESSOT, Marcel. **O estilo e as suas técnicas**. Trad. de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2021.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. Direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**. v. 13, n. 2, p. 101-45, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem_foco/article/view/5578. Acesso em: 07 set. 2025.

GUIRAUD, Pierre. **A estilística**. Trad. de Miguel Mailler. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Língua portuguesa**: semântica e estilística. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

INAF. *Alfabetismo no Brasil*. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 05 set. 2025.

INGLAT, Márcia da Silveira. **A evolução da alfabetização no Brasil: desafios e transformações ao longo da história**. TUIUTI: Ciência e Cultura, Curitiba, v. 11, n. 70, p. 47-80, 24 abr. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391129322_A_Evolucao_da_Alfabetizacao_no_Brasil_Desafios_e_Transformacoes_ao_longo_da_Historia. Acesso em: 6 set. 2025.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**. 2ª ed. revista e aumentada. São Paulo, 2000.

MEDEIROS, Adailton. **Obra reunida**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. *Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Publicado em: março 2007. Acesso em: 6 set. 2025.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

MURRY, Raffael. **Questões de estilo**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1968.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **A expressividade lúdica de José Paulo Paes**. In: HENRIQUE, Cláudio César. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. São Paulo: Campus, 2011. p. 224.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas del aprendizaje**. 3 ed. Madrid: Morata, 1994.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. **A expressividade em Ana Maria Machado e José Paulo Paes**: uma proposta para motivar a leitura. Curitiba: Appris, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. rev e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 9, n. 25, p. 5-12, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução a ciência do significado. Trad. de J. A. Osório Mateus. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.