



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MICHELE PEREIRA VILAS NOVAS

**PROJETO “CHÁ COM POESIA” NO ENSINO MÉDIO DO *CAMPUS* DIANÓPOLIS-
IFTO: A FORMAÇÃO LEITORA E O PROTAGONISMO JUVENIL POR MEIO DO
ENSINO DE LITERATURA**

PALMAS (TO)

2024

MICHELE PEREIRA VILAS NOVAS

PROJETO “CHÁ COM POESIA” NO ENSINO MÉDIO DO *CAMPUS* DIANÓPOLIS-
IFTO: A FORMAÇÃO LEITORA E O PROTAGONISMO JUVENIL POR MEIO DO
ENSINO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Métodos e técnicas de ensinar e aprender na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Cezari

PALMAS (TO)

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P436p Pereira Vilas Novas, Michele.
PROJETO CHÁ COM POESIA NO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS
DIANÓPOLIS- IFTO: A FORMAÇÃO LEITORA E O PROTAGONISMO
JUVENIL POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA. / Michele Pereira Vilas
Novas. – Palmas, TO, 2024.
187 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Educação, 2024.

Orientador: Eduardo José Cezari

1. Juventude. 2. Leitura. 3. Letramento literário. 4. Poesia. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MICHELE PEREIRA VILAS NOVAS

PROJETO “CHÁ COM POESIA” NO ENSINO MÉDIO DO *CAMPUS* DIANÓPOLIS-
IFTO: A FORMAÇÃO LEITORA E O PROTAGONISMO JUVENIL POR MEIO DO
ENSINO DE LITERATURA

Dissertação apresentada a UFT —
Universidade Federal do Tocantins — *campus*
Universitário de Palmas, Programa de Pós-
graduação em Educação, para a obtenção do
título de Mestra em Educação e aprovada em
sua forma final pelo Orientador e pela Banca
Examinadora.

Linha de pesquisa: Métodos e técnicas de
ensinar e aprender na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Cezari

Data de aprovação: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo José Cezari (Orientador), UFT

Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, UFT

Profa. Dra. Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti, UFT

Dedico este trabalho aos meus pais, professores e a todos os meus alunos que foram essenciais durante minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo no infinitivo que significa colocar em ação um dos sentimentos mais nobres que é a gratidão. Por isso, eu quero dizer sempre, muito obrigada ao meu bondoso Deus, obrigada Pai, pois sei que durante toda a minha trajetória, era o Senhor que estava comigo. Obrigada por me acalmar nos momentos de fraqueza, por segurar forte a minha mão e me sustentar. Obrigada por todas as bênçãos derramadas sobre minha vida.

Quero agradecer aos meus professores de Literatura que sempre foram fontes de inspiração para meu trabalho enquanto professora, aos queridos Fabiano Donato e Wellitânia Oliveira, meu muito obrigada.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Eduardo José Cezari, pela paciência, delicadeza e profissionalismo durante esses dois anos em que estivemos juntos.

Agradeço às professoras Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Profa. Dra. Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti por terem gentilmente aceitado o convite de avaliarem e contribuírem com esta pesquisa.

Agradeço aos meus professores de mestrado, em especial a professora Marluce Zacariotti, os professores Gustavo Araújo, Adriano Castorino e José Carlos, por desvendarem muitas verdades obscuras e apontarem os caminhos que poderiam ser seguidos e que, efetivamente, contribuíram para o meu trabalho.

Agradeço à minha família por torcer por mim, em especial pelas orações da minha mãe Eliete, que foram essenciais para me manter firme e não me deixar fraquejar.

Agradeço aos amigos Tiago Lopes, Fabiane Gomes, Ramon Diego e em especial minha amiga Greice Quele Mesquita, que sempre esteve muito próxima, dando-me força e incentivando a minha seriedade com o processo de aprendizagem.

Agradeço à minha colega de mestrado, Geane, por me apoiar em inúmeros momentos em que me senti desmotivada, sempre me acolhendo com palavras de carinho e me socorrendo nos momentos de matrícula.

Enfim, a esses e tantos outros que de alguma forma me ajudaram, recebam minha sincera gratidão.

[...] Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de autossuperação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma. E, mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos eles uns poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível. Pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente, como robôs, o que lhes foi inculcido. Ou embutido. Ah, mas um poema, um poema é outra coisa (Quintana, 2006, p. 101).

RESUMO

Muitos estudantes do Ensino Médio ainda demonstram deficiências na competência de leitura, em especial aos textos literários. Para a maioria deles, o contato com obras literárias se restringe ao ambiente escolar. E, em diversos casos, o gênero poético não recebe a devida atenção nesse nível de ensino. Essas reflexões deram origem às perguntas desta pesquisa e ao trabalho realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT). Elaborou-se uma proposta de atividades didáticas, fundamentada na sequência básica proposta por Cosson (2021a), com foco na leitura e escrita de poemas. O objetivo inicial foi introduzir os alunos ao universo da poesia, fortalecendo o letramento literário e estimulando o apreço pelo gênero, inspirado na ideia de “O direito à Literatura” de Candido (2013a). O resultado consistia na aquisição do hábito de leitura e produção de textos poéticos como forma de expressão e protagonismo dos estudantes. Para isso, adotou-se a abordagem da pesquisa-ação de cunho qualitativo. As discussões abrangeram a história da Literatura no contexto escolar e os documentos oficiais, destacando a importância do letramento literário na formação do leitor. O gênero poema foi escolhido como ferramenta, sendo considerado único e incomparável por Paz (2012), capaz de promover a transformação individual, conforme Zilberman e Silva (1990), e valorizando a liberdade interpretativa do leitor, como defendido por Lajolo (2000), não devendo se tornar pretexto para o ensino de regras gramaticais. Como produto final, foi desenvolvido um caderno de sequência didática destinado aos professores. A análise de alguns exemplos do *corpus*, proveniente da aplicação das atividades didáticas, revelou que é possível ampliar significativamente o letramento literário e motivar a produção de textos poéticos. Percebeu-se a multiplicidade das juventudes, que refletem as transformações culturais e sociais atuais, conforme postulado por Dayrell (2016), e a escola foi apresentada como um espaço de socialização e participação social das juventudes (Melluci, 2004). O ápice do projeto foi a sequência didática adaptada para o contexto de ensino remoto, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento do leitor de Literatura e a produção escrita dos alunos que foi desenvolvida em formato físico e *e-book*.

Palavras-chave: Juventudes. Leitura de poema. Letramento literário.

ABSTRACT

Many high school students still exhibit deficiencies in reading competence, particularly in literary texts. For most of them, exposure to literary works is confined to the school environment. Moreover, in numerous cases, poetic genres do not receive the attention they deserve at this level of education. These reflections gave rise to the questions in this research and the work carried out within the scope of the Professional Master's in Education (PPPGE/UFT). A proposal for didactic activities was developed, based on the basic sequence proposed by Cosson (2021a), focusing on the reading and writing of poems. The initial objective was to introduce students to the realm of poetry, strengthening literary literacy and fostering an appreciation for the genre, inspired by Candido's (2013a) concept of "The right to Literature". The final outcome consisted of acquiring the habit of reading and producing poetic texts as a form of expression and protagonism for the students. To achieve this, a qualitative action research approach was adopted. Discussions encompassed the history of literature in the school context and official documents, emphasizing the importance of literary literacy in reader development. The poem genre was chosen as a tool, deemed unique and incomparable by Paz (2012), capable of promoting individual transformation, according to Zilberman and Silva (1990), and valuing the reader's interpretative freedom, as advocated by Lajolo (2000), without becoming a pretext for teaching grammar rules. As a final product, a didactic sequence notebook was developed for teachers. The analysis of some examples from the *corpus*, derived from the application of didactic activities, revealed the significant potential to expand literary literacy and motivate the production of poetic texts. The multiplicity of youth, reflecting current cultural and social transformations as postulated by Dayrell (2016), was recognized, and the school was presented as a space for the socialization and social participation of youth (Melluci, 2004). The culmination of the project was the adaptation of the didactic sequence for the remote teaching context, making a significant contribution to the development of literary readers and the written production of students, which was presented in both physical and e-book formats.

Keywords: Youth. Poem reading. Literary literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| BA | Bahia |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EM | Ensino Médio |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFTO | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPB | Música Popular Brasileira |
| Napo | <i>National Association of Professional Organizers</i> |
| OCNEM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| PCNEM+ | Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| Pisa | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| RN | Rio Grande do Norte |
| PPPGE/UFT | Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| TO | Tocantins |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UNFPA | Fundo da População das Nações |
| Unirg | Universidade de Gurupi |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1 – | Textos motivadores..... | 110 |
| Quadro 2 – | Cecília Meireles..... | 111 |
| Quadro 3 – | Manuel Bandeira..... | 111 |
| Quadro 4 – | Vinícius de Moraes..... | 112 |
| Quadro 5 – | Mário Quintana..... | 112 |
| Quadro 6 – | Carlos Drummond de Andrade..... | 113 |
| Quadro 7 – | Escrita de poemas..... | 113 |
| Figura 1 – | Momento “Chá com poesia”..... | 94 |
| Figura 2 – | Momento com o poeta Magiezi..... | 95 |
| Figura 3 – | Homenagem ao poeta Bráulio Bessa..... | 96 |
| Figura 4 – | Tirinha de “Níquel Náusea”..... | 122 |
| Figura 5 – | Fernando Pessoa e o auto-conhecimento..... | 131 |
| Figura 6 – | Mafalda e o que as pessoas esperam do ano novo..... | 151 |
| Figura 7 – | Livro “Chá com poesia”..... | 161 |

MEMORIAL DA PESQUISADORA

A escola sempre foi, para mim, um espaço de muito acolhimento. Foi nesse espaço que reconheci meu protagonismo, desvalorizado em muitos outros contextos. Descobri-me como sujeito da minha própria história. Particpei de todas as atividades que aquele espaço me possibilitou. Descobri, também, minha paixão por livros e por todas as histórias e personagens que conheci por meio deles. Talvez, tenha sido esse o motivo de escolher a educação, pois a escola me acolheu, e, por meio dela, posso contribuir para acolher outros jovens.

Fiz graduação em Letras, na Universidade de Gurupi (Unirg), na cidade de Gurupi, Tocantins (TO), particpei de todas as atividades que a faculdade me proporcionou, dentre elas, como professora voluntária no Centro de Línguas. Fui estagiária em uma escola municipal, como professora auxiliar na primeira fase do Ensino Fundamental, e posso dizer que foi o período que me fez refletir muito sobre a afetividade no ensino.

Ainda durante a faculdade, atuei como professora em uma escola privada da cidade de Gurupi, nos ensinos fundamental e médio, e na rede estadual somente no ensino médio. Ao atuar nas três esferas, municipal, estadual e privada, pude presenciar a discrepância na qualidade do ensino. Sempre soube o quanto nosso país é desigual, mas quando vivenciei essa desigualdade, foi um impacto muito grande no meu percurso profissional, mas principalmente pessoal.

Talvez, escolher a Literatura fosse, involuntariamente, a forma de amenizar essas dificuldades reais, por meio de histórias e personagens fictícios. Afinal, são esses que nos permitem viajar para mundos completamente diferentes e conhecer lugares e pessoas que nos possibilitam diversas possibilidades, mesmo que fantasiosamente. Essa é a magia da Literatura.

Após concluir a faculdade, ainda continuei como professora da rede privada de ensino e imergi no campo dos cursinhos pré-vestibulares. Foi outra experiência significativa para mim. Outros métodos, outros recursos, outros aprendizados.

Logo em seguida, ingressei na rede federal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), por meio de concurso público, e me mudei para a cidade de Dianópolis (TO), onde atuei como professora de Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e nos cursos superiores de Licenciatura em Computação e Engenharia Agrônômica. Ministrei as disciplinas de Português Instrumental, Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa, Educação Inclusiva, Avaliação da Aprendizagem e Informática e sociedade. E, como professora formadora na Universidade Aberta do Brasil (UAB), no âmbito do IFTO, com a disciplina de Oficinas de Elaboração de Projetos, no curso

de Pedagogia.

Foi no *campus* Dianópolis que desenvolvi meus principais projetos, dentre eles o “Chá com poesia” e “Contadores de Histórias”. Então, quis o destino que eu retornasse a Gurupi, onde atualmente, continuo ministrando aulas de Língua Portuguesa e Português Instrumental nos cursos técnicos integrados e superiores no *campus* Gurupi (IFTO) e, novamente como professora formadora na UAB-IFTO, com a disciplina de Metodologias e Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2 | CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO..... | 22 |
| 2.1 | História do Ensino de Literatura no universo escolar..... | 22 |
| 2.2 | Compreendendo o letramento..... | 30 |
| 2.3 | Literatura no Ensino Médio: Ensino historiográfico X Letramento literário..... | 35 |
| 2.4 | Papel do professor como mediador da leitura literária..... | 42 |
| 2.5 | Literatura nos documentos oficiais..... | 47 |
| 2.6 | Discussão sobre BNCC e Ensino de Literatura na BNCC..... | 54 |
| 2.7 | Principais apontamentos do capítulo..... | 61 |
| 3 | CAPÍTULO 2 – HÁ ESPAÇO PARA A POESIA NO ENSINO MÉDIO?..... | 64 |
| 3.1 | Concepções acerca do gênero poema e da poesia..... | 64 |
| 3.2 | Estudo de poemas em sala de aula: Escolarização inadequada..... | 68 |
| 3.3 | Poesia nos livros didáticos..... | 74 |
| 3.4 | O estudante e a poesia: desencontro que pode ser revertido..... | 81 |
| 3.5 | Representação das juventudes: da exclusão ao protagonismo..... | 85 |
| 3.6 | Principais apontamentos do capítulo..... | 90 |
| 4 | CAPÍTULO 3 – PESQUISA EM AÇÃO..... | 92 |
| 4.1 | Momento inicial..... | 92 |
| 4.1.1 | Contextualizando a pesquisa..... | 97 |
| 4.2 | Percursos metodológicos..... | 98 |
| 4.2.1 | Sequência básica..... | 100 |
| 4.2.2 | Motivação..... | 101 |
| 4.2.3 | Introdução..... | 101 |
| 4.2.4 | Leitura..... | 101 |
| 4.2.5 | Interpretação..... | 102 |
| 4.3 | Utilização de textos motivadores a partir de Aníbal Machado e Arnaldo Jabor..... | 102 |
| 4.4 | Escolha dos poemas e dos poetas..... | 105 |
| 4.5 | Objetivos da sequência didática..... | 108 |
| 4.6 | Aplicação da sequência didática..... | 109 |
| 4.7 | Caderno do professor..... | 114 |
| 4.7.1 | Apresentação..... | 114 |
| 4.7.2 | Introdução à poesia e juventude..... | 116 |
| 4.7.2.1 | <i>Motivação e contexto do projeto.....</i> | <i>116</i> |
| 4.7.2.2 | <i>Sequência básica de Cosson.....</i> | <i>117</i> |
| 4.7.2.3 | <i>Textos motivadores: “Meu amor” e “O amor deixa muito a desejar”.....</i> | <i>118</i> |
| 4.7.3 | Sequência 1..... | 119 |
| 4.7.3.1 | <i>Textos motivadores.....</i> | <i>119</i> |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.7.3.2 | <i>Motivação</i> | 121 |
| 4.7.3.3 | <i>Introdução</i> | 122 |
| 4.7.3.4 | <i>Leitura</i> | 123 |
| 4.7.3.5 | <i>Interpretação</i> | 124 |
| 4.7.4 | Sequência 2..... | 124 |
| 4.7.4.1 | <i>Cecília Meireles</i> | 124 |
| 4.7.4.2 | <i>Motivação</i> | 124 |
| 4.7.4.3 | <i>Introdução</i> | 125 |
| 4.7.4.4 | <i>Leitura</i> | 125 |
| 4.7.4.5 | <i>Interpretação</i> | 131 |
| 4.7.5 | Sequência 3..... | 131 |
| 4.7.5.1 | <i>Manuel Bandeira</i> | 131 |
| 4.7.5.2 | <i>Motivação</i> | 132 |
| 4.7.5.3 | <i>Introdução</i> | 133 |
| 4.7.5.4 | <i>Leitura</i> | 133 |
| 4.7.5.5 | <i>Interpretação</i> | 138 |
| 4.7.6 | Sequência 4..... | 138 |
| 4.7.6.1 | <i>Vinícius de Moraes</i> | 138 |
| 4.7.6.2 | <i>Motivação</i> | 139 |
| 4.7.6.3 | <i>Introdução</i> | 140 |
| 4.7.6.4 | <i>Leitura</i> | 140 |
| 4.7.6.5 | <i>Interpretação</i> | 144 |
| 4.7.7 | Sequência 5..... | 145 |
| 4.7.7.1 | <i>Mario Quintana</i> | 145 |
| 4.7.7.2 | <i>Motivação</i> | 145 |
| 4.7.7.3 | <i>Introdução</i> | 146 |
| 4.7.7.4 | <i>Leitura</i> | 147 |
| 4.7.7.5 | <i>Interpretação</i> | 150 |
| 4.7.8 | Sequência 6..... | 150 |
| 4.7.8.1 | <i>Carlos Drummond de Andrade</i> | 150 |
| 4.7.8.2 | <i>Motivação</i> | 151 |
| 4.7.8.3 | <i>Introdução</i> | 152 |
| 4.7.8.4 | <i>Leitura</i> | 152 |
| 4.7.8.5 | <i>Interpretação</i> | 158 |
| 4.7.9 | Sequência 7..... | 159 |
| 4.7.9.1 | <i>Produção escrita dos poemas</i> | 159 |
| 4.7.9.2 | <i>Atividades</i> | 159 |
| 4.7.10 | Considerações Finais do Caderno do professor..... | 160 |
| 4.8 | Livro “Chá com poesia” | 161 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| | REFERÊNCIAS | 170 |

1 INTRODUÇÃO

Os dois principais processos de avaliação do Ensino Médio brasileiro, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontam nitidamente para a ausência de uma habilidade específica dos estudantes: a leitura e a compreensão de diferentes tipos de textos. Tal dificuldade se manifesta mais amplamente a partir da inserção de textos literários, que exigem do estudante habilidades mais complexas.

A perpetuação desta problemática se faz refletir também no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). O exame, referência em avaliação educacional no mundo, avaliará o letramento em áreas de estudo. Em relação à leitura, o aluno é direcionado a interagir com uma diversidade de gêneros textuais. Os resultados apontam que os estudantes brasileiros estão a 100 pontos atrás da média dos países participantes (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2016).

Partindo de tais pressupostos, faz-se necessário repensar a escola e como ela vem tratando o Ensino de Literatura no decorrer dos anos, sem que este componente curricular possa criar com a juventude um elo significativo de experiências. Enquanto disciplina obrigatória e restrita aos livros didáticos, a Literatura, vista assim, impossibilita que os jovens estudantes se posicionem enquanto falantes ativos e reflexivos em uma relação dialógica com os outros e com o mundo.

Cosson (2021a) reflete sobre a desvalorização da Literatura, mencionando que alguns alunos, professores, lideranças educacionais e a própria sociedade a definem como um conjunto de características de autores, estilos de época e figuras de linguagem. Dessa forma, a Literatura torna-se uma disciplina secundária, resultando em uma má formação de leitores literários que encerram o ensino formal sem que tenham adquirido o letramento literário. Ainda segundo o autor, alguns profissionais da área de Letras afirmam que a Literatura só se mantém na escola por causa da tradição e letargia dos currículos, para eles a educação literária é uma criação do século XIX que não tem razão de existir no século XX (Cosson, 2021a).

Diante dessa conjuntura, um breve levantamento da Literatura e um estudo das leituras literárias no país, já sinalizam para as discussões e a necessidade de atualização constante destas, pois as transformações da sociedade nas relações são impulsionadas pela contemporaneidade líquida e pressionam uma mudança de padrões e olhares nas diferentes esferas (Bauman, 2001).

Além disso, é necessário um debate acerca do público jovem, uma vez que é ele o sujeito das instituições do sistema educacional e que faz com que ela seja respeitada. Conforme a

abordagem de Savater (2012, p. 32) “o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem”, o que nos leva a refletir sobre as práticas direcionadas a esse público, até mesmo para um maior avanço da sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo obrigatório que define um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica, apresenta o trabalho proposto para este componente curricular frente às múltiplas juventudes no sentido de respeitar suas diferenças e oferecer-lhes condições significativas de aprendizagem (Brasil, 2017a).

Candido (2013a) atenta para a urgência de se priorizar os textos literários, não só pelas muitas possibilidades de conhecer a linguagem humana, mas também de se conhecer, compreender e se posicionar frente à realidade. Para Cosson (2021a, p. 28), o “texto literário produz uma proximidade com o leitor que é produto de sua inserção profunda na sociedade e resulta no diálogo que ele nos possibilita manter com o mundo e com os outros”.

O papel transformador da Literatura foi a motivação para que, enquanto professora do Ensino Médio, crescesse em mim o desejo de desconstruir uma visão hierárquica centrada na visão adulta de escolha unilateral e legitimar o espaço das diferentes culturas juvenis na escola, assim como mobilizar o protagonismo juvenil.

A experiência vivenciada com o projeto “Chá com poesia” proporcionou aos estudantes do IFTO, *campus* Dianópolis, o contato com os textos literários e o fazer poético. Para Todorov (2010), os textos literários devem ocupar novamente o cerne do processo educativo, porque só eles em sua grandeza podem fascinar, sensibilizar e criar uma ligação profunda entre os leitores. Assim, buscou-se realizar leituras diversas acerca do ato de ler e letramento literário e relacioná-las com a temática. Ao passo que as leituras eram realizadas, as reflexões sobre o ensino da Literatura na escola, a leitura e o letramento atestaram a importância da formação do aluno leitor e a aquisição por parte deste, do letramento literário. A partir de então, surgiu a pergunta que norteia esta pesquisa: como o Ensino de Literatura, por meio do gênero poema, pode contribuir para desenvolver hábitos de leitura e transformar o estudante do Ensino Médio em leitor competente? Acredita-se que o ensino da Literatura potencializa a formação de jovens leitores mais competentes, uma vez que os textos literários permitem abrir novos horizontes, compartilhar conhecimentos e socializá-los com o mundo.

Nesse sentido, este trabalho visa primordialmente redimensionar o fazer poético enquanto lugar de transformação dos estudantes de Ensino Médio do IFTO, desenvolvendo

hábitos de leitura. Pretende-se discutir ainda o letramento literário e suas implicações sobre as aprendizagens, além de analisar de forma crítica em que contextos a BNCC do Ensino Médio, obrigatória a partir de agora, e o Novo Ensino Médio assistem aos anseios da juventude contemporânea e contemplam o Ensino de Literatura.

Muitos alunos do Ensino Médio ainda não desenvolveram suficientemente a formação leitora, principalmente de textos literários. Soares (2011, p. 10) critica o uso da poesia na escola que “ou se insiste apenas em seus aspectos formais — conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais”. É surpreendente que o gênero poema, em muitos casos, não receba a atenção devida neste nível de ensino.

Em geral, as escolas exercem o papel de responsabilidade primária no acesso à cultura letrada, mais precisamente a leitura de textos literários. Entende-se que essa responsabilidade deveria ser repartida com outras instituições, tanto da esfera pública quanto da privada. Contudo, “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a Literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (Zilberman, 2012, p. 9). As ações para promover a leitura “devem ser sistemáticas e cuidadosamente preparadas, atender às características dos destinatários, ter continuidade nos contextos mais relevantes — a escola e a família — e ser articuladas com outras atividades” (Viana, 2012, p. 13). A escola e toda a sua equipe precisam se organizar para promover ações significativas em relação à leitura, além da biblioteca escolar que deve estar inserida nesse processo.

O que se pode depreender é que a leitura desempenha sempre um papel libertador: mesmo uma simples exposição ao texto pode levar o leitor, movido pelas palavras, a identificar-se com ela; até se tornar um hábito. Ela colabora com a construção de uma subjetividade elaborada e a construir-se no sentido de favorecer a formação de uma identidade. Por meio da leitura, o aluno experimenta sensações, amplia seu conhecimento absoluto, desenvolve sua imaginação, compara o que lê com seu cotidiano, dá significado ao que lê, aprende a desenvolver o pensamento crítico, a autonomia, libertando-se de estereótipos que poderiam prendê-lo.

Os hábitos de leitura não são construídos de forma rápida ou por obrigação; é preciso despertar o interesse pela leitura, cativar e conquistar os alunos; despertar o desejo. Fazê-los entender que a leitura não é apenas uma tarefa cansativa com avaliações posteriores. Para a leitura ser uma prática prazerosa, o professor deve estar ativamente envolvido na formação dos futuros leitores, lendo com eles, lendo para eles, ouvindo-os ler. Para Petit (2008, p. 141), não basta a exposição precoce aos livros e sua presença em casa ou acesso à biblioteca; “o que chama a atenção das crianças é o profundo interesse dos adultos pelos livros, seus verdadeiros

desejos e prazeres”.

Alguns alunos são avessos aos textos fornecidos pela escola, recusando-se a lê-los quando solicitados. Essa atitude demonstra certo medo da leitura e mostra a ausência de contato com livros fora da escola. Nesse contexto, entende-se a importância da imagem do professor, como o mediador que garantirá o contato com o livro para lidar com o problema da leitura de textos particularmente construídos, como os textos literários. Por esse motivo, a leitura em sala de aula de Língua Portuguesa não deve ser realizada impositivamente.

Para alcançar uma compreensão coerente dos gêneros literários e especialmente dos gêneros poéticos, as escolas devem garantir não só o contato com esses textos, mas também um espaço de formação. Se a escola não exerce o papel de mediadora, os textos poéticos podem causar estranheza para as crianças, principalmente as que pertencem a um ambiente familiar onde não se têm hábitos de leitura, e as emergências funcionais sobrepõem-se às necessidades do imaginário (Jolibert, 1994). E para que as aulas de Literatura não sejam mais do mesmo, como tantas outras, que favorecem apenas essas emergências funcionais, é que se visa defender a leitura de poesias.

Portanto, considera-se que esta pesquisa contribui com a área de Ensino de Literatura, ao trazer originalidade à temática e possibilidades de variáveis retóricas interessantes ao propor o uso da poesia: como forma de aproximação da leitura; como objeto de conjectura, cuja análise deve ser feita em um contexto sócio político ligado à controvérsia em torno da BNCC; e como forma de expressão da linguagem, em comparação com um modelo de projeto pedagógico que alcançou fim e êxito.

A fim de concretizar tal contribuição, objetiva-se identificar de que forma o ensino da Literatura pode desenvolver hábitos de leitura e potencializar a formação de jovens leitores mais competentes, redimensionando o fazer poético enquanto lugar de transformação dos estudantes do Ensino Médio. Junto a esse objetivo, buscou-se também: a) discutir o Ensino de Literatura no Ensino Médio, o processo de formação do leitor e o letramento literário; b) identificar as possibilidades de aprendizagem e de construção de sentidos que a poesia pode proporcionar aos jovens estudantes do Ensino Médio; c) perceber em que contextos a BNCC do Ensino Médio contempla os anseios da juventude contemporânea e o Ensino de Literatura; e d) Apresentar a metodologia utilizada nas aulas de Literatura por meio do projeto “Chá com poesia”.

A realização dessa pesquisa só seria possível junto a procedimentos metodológicos que estivessem em consonância com a linha de abordagem desta pesquisa. Assim, em primeiro lugar, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre o tema selecionado. Entende-se tal

pesquisa como o conjunto que

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (Marconi; Lakatos, 2003, p. 176).

Para realizá-la, fizemos um levantamento nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em uma busca estruturada dos trabalhos cadastrados e colocados à disposição de consultas, de modo a fundamentar esta pesquisa. Em seguida, foi feita a leitura da produção acadêmica encontrada. O propósito era redigir uma Revisão de Literatura, a qual, segundo Gil (2002), permite-nos identificar, com mais clareza, em que estado se encontra atualmente o problema de pesquisa, quais trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Nesse caso, a revisão concentrou-se nos dois primeiros capítulos, cuja discussão pautou-se em uma análise da Literatura enquanto disciplina curricular e do texto poético.

Todos os materiais encontrados foram lidos a partir da abordagem qualitativa, pois nos prendemos à interpretação dos sentidos existentes dentro deles. Laville e Dionne (1999, p. 227) explicam: “o pesquisador [lê a documentação e] elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas”. Em adição, Lüdke e André (1986, p. 19-20) comentam sobre o comportamento do pesquisador como observador, o seu aprofundamento teórico, atitudes que o tornam capaz “de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes [...] para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la”.

Além disso, cabe pontuar que este trabalho se desenvolveu a partir de pesquisa-ação, entendida por Thiollent (1998, p. 14) como um tipo de pesquisa social

[...] concebida em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Logo, foram realizadas observações e a proposta de intervenção por meio de uma sequência didática ancorada na sequência básica proposta por Cosson (2021a), resultando no produto final que se trata de um caderno do professor que apresenta essa sequência didática baseada na pesquisa aplicada (que teve como método a pesquisa-ação), para orientar os professores a trabalharem com o letramento literário por meio do gênero poema.

Outro fator a se pontuar é que durante a aplicação da sequência didática, os estudantes liam, discutiam e interpretavam os poemas, mas, ao final da sequência, também produziram textos poéticos. E como resultado das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a aplicação da sequência didática, obteve-se a publicação do livro de poesias intitulado “Chá com poesia”, publicado pela editora *Vecchio*, no ano de 2021.

Quanto ao critério de escolha do IFTO, *campus* Dianópolis, como campo de pesquisa, justifica-se pela relevância educacional do projeto “Chá com poesia”, realizado na cidade de Dianópolis. A escolha da instituição se justifica pelo fato de atuar nela como professora de Língua Portuguesa, perceber a necessidade de efetivar uma pesquisa que contribua com a formação leitora e humana proposta por Candido (2013a) e o letramento literário proposto por Cosson (2021a). Além disso, cabe acrescentar que enquanto professora da instituição, percebi a ausência do gênero poético nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos integrados ao Ensino Médio.

O PPC técnico em Informática, aprovado pela Resolução nº 73/2016/CONSUP/IFTO, de 19 de dezembro de 2016, e o PPC do curso técnico em Agropecuária, aprovado pela Resolução nº 55/2016/CONSUP/IFTO, de 7 de outubro de 2016, eram os documentos que estavam em vigência durante esta pesquisa (Ministério da Educação, 2016a, 2016b). Embora a BNCC ainda não estivesse homologada, os PPCs apresentavam os conteúdos e as competências e habilidades gerais que deveriam ser desenvolvidas durante o percurso escolar, e o que se esperava do estudante ao final de cada ano letivo. A partir da aprovação da BNCC, os PPCs foram reformulados adotando-a como documento norteador e a unidade curricular de Língua Portuguesa passou a considerar a perspectiva dos letramentos e multiletramentos.

Quanto ao trabalho com o gênero poético, antes da reformulação dos PPCs, este não recebia a devida atenção ou não tinha sua aplicação claramente delineada, proporcionando ao professor a liberdade de optar por não o incluir em seu planejamento. Ao observar como o gênero poema aparece nos PPCs após a reformulação dos documentos, percebe-se que se encontra sempre no campo artístico-literário, na prática de leitura de gêneros textuais literários conforme o código (EM13LP45), em que como objeto de conhecimento espera-se que seja trabalhado “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, enquanto o código” (Brasil, 2017a, p. 515); (EM13LP46) recomenda “participar de eventos como saraus, inclusive para socializar obras da própria autoria como os poemas” (Brasil, 2017a, p. 515).

O projeto “Chá com poesia”, durante esta pesquisa, foi desenvolvido em consonância com as competências e habilidades da BNCC, uma vez que era proposto nos PPCs dos cursos. As oficinas ocorreram nos meses de março a junho de 2021, na modalidade remota, uma vez

que ainda estávamos em período pandêmico, devido ao vírus da Covid-19. O projeto anterior à pesquisa iniciou no ano de 2015, com o propósito de incentivar o hábito da leitura. Foram realizados recitais no período regular das aulas, nos dois cursos de Ensino Médio integrado (Informática e Agropecuária). Durante as aulas, era servido um lanche com bolos, sucos, refrigerantes, salgados e chá, para fazer jus ao título do projeto. Disponibilizavam-se os textos e os estudantes escolhiam os que mais gostavam para recitar. Eles sempre participavam e inclusive sugeriam como seria o próximo encontro. Esse projeto inicial está descrito no último capítulo deste texto.

Buscando contribuir com o incentivo à leitura, o letramento literário e o protagonismo juvenil por meio dos textos poéticos, esta pesquisa desenvolveu a pesquisa-ação que será descrita no último capítulo deste trabalho. Além disso, em concomitância com os procedimentos metodológicos, foram estabelecidas reflexões conforme os conceitos de Letramento, discutido por Cosson (2021a) e Soares (2014); Literatura, debatido por Candido (2013a), Lajolo e Zilberman (2011) e Zilberman (2012); e poesia, abordado por Paz (2012), Candido (2006), Silva (2016), dentre outros.

Por fim, esta pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução. O primeiro, intitulado “Ensino da Literatura: perspectivas e diretrizes para o Ensino Médio”, parte de um percurso histórico a respeito do ensino deste componente curricular na educação brasileira, o contexto do letramento e o letramento literário, apresentando o processo de formação literária dos jovens leitores, assim como a figura do professor como de tal processo e qual o espaço que a BNCC destinou ao ensino da Literatura.

O segundo, denominado “Há espaço para a poesia no Ensino Médio?”, apresenta especificamente as funções do gênero poema e a inadequada escolarização que este adquiriu ao longo do tempo, ocasionando um distanciamento entre o estudante e o gênero em questão. Faz-se ainda uma análise sobre como o poema se faz presente nos livros didáticos do Ensino Médio. Este capítulo propõe reconsiderar o lugar do poema e da poesia na sala de aula também sobre as culturas dos jovens estudantes e seu protagonismo.

O terceiro, denominado “Pesquisa em ação”, apresenta o momento inicial do projeto “Chá com poesia” na instituição, como era organizado, e todo seu contexto. Descreve como se organizou a pesquisa e os métodos utilizados para realizá-la, e finaliza com a elaboração da sequência didática e apresentação do livro de poesias como produto final deste trabalho.

2 CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO

Não se pode começar esta pesquisa sem discorrer sobre os problemas que perpassam o ensino da Literatura, visto que, para conseguir apontar meios de promover um trabalho significativo para a disciplina, é necessário conhecer alguns fatores que evidenciam a deficiência na qualidade do seu ensino. Portanto, iniciamos este percurso buscando compreender o contexto histórico no ensino literário, e o desafio em desenvolver no aluno o gosto pela prática de leitura.

Talvez, no campo do discurso, seja mais fácil afirmar que a maioria dos jovens não gosta de ler Literatura. É muito confortável passar o problema para o aluno sem refletir sobre o porquê do problema, a verdadeira razão para esta resistência. Outra assertiva comum é haver uma baixa formação familiar que faz com que os jovens leiam pouco, já que os pais, não tendo esse hábito, não incentivam os filhos.

Neste primeiro capítulo, visualizaremos o problema que, provavelmente, não está no aluno/leitor, mas em como o ensino tem sido conduzido, pois o ensino atual da Literatura não possibilita que o texto literário seja explorado de outras maneiras. O tradicional ensino, com interpretações predeterminadas pelos professores, que também se deixam conduzir pelos materiais didáticos utilizados como diretriz, que precisa ser repensado. Portanto, serão discutidos os obstáculos que atravessam o ensino, iniciando por um percurso histórico.

2.1 História do Ensino de Literatura no universo escolar

O início da instituição educacional no Brasil remonta à chegada dos jesuítas ao país por volta do século XVI. Sua missão principal era a de instruir os povos indígenas e difundir os princípios da fé cristã, seguindo os preceitos do catolicismo romano. Para Aranha (2006, p. 27),

Ordem [Companhia de Jesus] estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto os jesuítas se espalharam pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia, a África e a América. [...] Para se ter ideia da extensão desse trabalho, em 1579 a Ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo, número que chegou a 669 em 1749.

Apesar de ter desempenhado um papel relevante na educação brasileira, a Companhia Jesuíta relegava a leitura a um segundo plano. Tanto o plano educacional proposto por Manuel

de Nóbrega, conhecido como “a escola do ler e escrever”, quanto o trabalho pedagógico de José de Anchieta, que envolvia a produção de textos e poesias em tupi guarani, tinham foco estritamente na temática religiosa para catequizar.

Saviani (2010, p. 56) ressalta que, após a substituição do plano de Nóbrega pelo *ratio studiorum*, um manual normativo que padronizava a organização dos colégios jesuítas, o ensino se tornou universalista e elitista. Essa padronização era aplicada em todos os colégios, destinados à educação dos filhos dos colonos, transformando a educação em um “instrumento de formação da elite colonial”. Com essa mudança, o enfoque passou do “ensino do ler e escrever” para o ensino de gramática, filosofia e teologia.

No século XVIII, por determinação da corte portuguesa, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Leigos e membros de outras ordens religiosas assumiram a administração das escolas, resultando em diversas alterações nos conteúdos e disciplinas. Para Saviani (2010, p. 26), “[...] considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas”.

A Literatura desempenhava um papel significativo como um recurso educacional. Os religiosos enviados ao Brasil pelos padres buscavam introduzir o catolicismo na terra recém-descoberta e usavam textos literários como uma ferramenta para alcançar esse objetivo. Eles promoviam a disciplina de maneira rigorosa e, inicialmente, estabeleceram uma congregação religiosa forte e eficaz. Durante esse período, a educação estava intrinsecamente ligada ao processo de colonização e à conversão ao cristianismo.

Entretanto, com a vinda da família imperial para o Brasil em 1808, houve uma expansão do ensino superior, e o ensino secundário passou a ser visto como um meio de preparação para o ingresso na educação superior. O ensino da Literatura passou a ser associado ao “domínio das línguas clássicas, erudição e conhecimentos gramaticais”, perdendo sua conexão com sua função como uma prática social da atividade humana (Lajolo, 2018, p. 41).

Embora a Constituição de 1824 tenha previsto um sistema educacional composto por escolas primárias, ginásio e universidades, essa visão não foi efetivamente implementada na prática. Ghiraldelli Junior (2009, p. 29) aponta:

Duas características básicas marcaram o ensino dessa época: o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças. No campo do ensino superior, quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro.

Ghiraldelli Junior (2009) volta sua crítica para a elitização do sistema educacional da época, que estava reservado principalmente para a elite branca e do sexo masculino, com oportunidades limitadas para mulheres, negros e mestiços. A educação superior era predominantemente acessível aos filhos dos barões que conseguiam se mudar para a capital do país e financiar seus estudos. Além disso, Ghiraldelli Junior (2009) aponta que o número reduzido de pessoas com formação educacional resultou em uma alta taxa de analfabetismo.

Segundo o autor, com a queda do Império e a Proclamação da República, emergiram grupos que idealizavam um novo sistema que valorizasse menos o trabalho manual e mais a formação escolar. Isso levou ao surgimento de movimentos que promoviam a melhoria da educação e do ensino (Ghiraldelli Junior, 2009).

Durante a “Primeira República”, tivemos dois grandes movimentos de ideias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro movimento solicitava a abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino (Ghiraldelli Junior, 2009, p. 32).

Apesar da pressão exercida por esses movimentos, a educação não registrou avanços significativos. Isso fica evidente ao se observar que em 1920, duas décadas após a proclamação da República, cerca de 75% da população ainda era incapaz de ler e escrever, como destacado por Ghiraldelli Junior (2009). Lajolo e Zilberman (2011) também ressaltam que a leitura era uma atividade restrita a poucos privilegiados. Segundo as autoras, a imprensa só surgiu após o estabelecimento da República, o que implica que o Brasil carecia de livros desde os tempos coloniais. Além disso, os poucos exemplares disponíveis que vinham de Portugal estavam ao alcance apenas de colonos e professores. A Imprensa Régia, trazida para o Brasil, era controlada pelo governo e tinha a finalidade de imprimir documentos institucionais, o que tornava as práticas de leitura ainda mais limitadas e precárias.

Permitiu-se também que na tipografia régia se imprimisse as obras literárias dos súditos depois de sujeitas à censura prévia de uma comissão nomeada com o título de Mesa censória, não largando o governo as tradições portuguesas por se temer sempre pela imprensa. Foi autorizada três anos depois, na cidade da Bahia (BA), outra tipografia, devendo o governador e o bispo nomear pessoas habilitadas para exercerem o cargo de censores sobre tudo quanto se confiasse aos seus prelos. O receio da imprensa tanto perturbava o governo que ordenou aos juízes das alfândegas que não admitissem a despacho livros ou quaisquer impressos sem que lhes fosse apresentada a competente licença do desembargo do paço, ao qual deveriam enviar uma relação de quantos entrassem e saíssem das alfândegas (Lajolo; Zilberman, 2011).

O que as autoras nos revelam é que a prática da leitura estava estritamente vinculada às vontades e aos interesses do governo, e essa situação perdurou até 1820, quando novas tipografias foram estabelecidas no país. No entanto, mesmo com a introdução dessas novas tipografias, os avanços em relação à leitura foram limitados, uma vez que ela permanecia como um privilégio reservado àqueles que eram alfabetizados e tinham recursos financeiros para adquirir materiais culturais, conforme observado por Lajolo e Zilberman (2011).

As autoras argumentam que, apesar de a Imprensa Régia ter apoiado a publicação de jornais, revistas literárias e livros didáticos, os séculos de atraso literário no Brasil não foram eliminados, nem os problemas decorrentes da morosidade no surgimento da imprensa. Nesse contexto, fica evidente que os livros, desde os seus primeiros momentos de impressão, não eram acessíveis a todos, mantendo assim a elitização da leitura, que dependia de um nível mínimo de educação e acesso à escola (Lajolo; Zilberman, 2011). Zilberman (2012) resume esse cenário como uma política pública que historicamente favoreceu o atraso e restringiu o ensino no país.

Os fatores históricos que atuaram na formação da sociedade brasileira explicam por que a cultura nacional circulou preponderantemente entre as elites, sendo dominada pela influência metropolitana. Os portugueses, interessados em que a colônia americana fosse tão somente produtora e exportadora de matérias-primas, destinadas ao mercado ultramarino, fixaram aqui uma população encarregada do cultivo, coleta e comercialização de artigos tropicais. Para tanto, não era necessário implantar um sistema educacional, tarefa transferida às companhias de religiosos, sobretudo a de Jesus, cujas escolas tinham ótimos acervos bibliográficos, restritos, porém, aos seminaristas que, de sua parte, dependiam do aval da Metrópole para se ordenar oficialmente (Zilberman, 2012).

A autora aborda que, apesar da independência política em 1822 e da proclamação da República em 1889, a atenção à educação no Brasil permaneceu praticamente inalterada até a chegada do Estado Novo. O raciocínio de Zilberman (2012) se direciona à escola, à leitura e ao livro como ferramenta de aprendizado e revisita um paradoxo que gira em torno da tradicional dicotomia entre um sistema educacional para os ricos e outro para os pobres.

É fundamental ressaltar que o Estado Novo efetivamente estabeleceu uma escola pública no Brasil, ainda que sob um modelo excludente. Embora fosse um avanço em relação à situação anterior, essa escola nasceu com uma divisão, criando um fosso elitista que, de certa forma, perpetuou as marcantes desigualdades que existiam na velha república, no império e na época colonial (Zilberman, 2012).

Outra questão que surge a partir da análise da autora diz respeito aos livros didáticos e paradidáticos. A partir dos anos 1940, o Estado brasileiro se tornou o principal cliente das

editoras, promovendo campanhas de incentivo à leitura. Isso, por um lado, cumpriu seu papel de estimular a leitura, mas, por outro, acabou por monopolizar culturalmente a atividade escolar, determinando o que seria lido nas escolas (Zilberman, 2012).

Nesse período, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que hoje é conhecido como Ministério da Educação (MEC), com políticas públicas destinadas a promover a leitura e investir nas bibliotecas como parte do desenvolvimento da educação brasileira no início do século XX. Além disso, o governo implementou a reforma da educação conhecida como Reforma Capanema, em 1941, que tinha como foco a educação da elite, considerando o papel que os estudantes desempenhavam na sociedade. Essa reforma trouxe mudanças significativas, principalmente no ensino secundário, que passou a se dividir entre os ciclos ginásial e colegial.

O colegial apresentava-se em duas modalidades: clássico e científico e tinha caráter preparatório para os estudos superiores. O clássico e o científico conviviam com os cursos de cunho profissionalizante que não davam acesso aos graus superiores (Zinani; Santos, 2004, p. 41).

Esse sistema educacional estava fortemente orientado pelas demandas da sociedade da época, com foco nas necessidades do mercado de trabalho. Até 1961, o sistema educacional passou por poucas alterações substanciais, até que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabeleceu a equivalência dos currículos do Ensino Médio (Brasil, 1971).

No entanto, tal normativa trouxe reformulações significativas ao sistema de ensino. O ensino secundário, conhecido como segundo grau, passou a ter um enfoque diferente, com a inclusão de disciplinas voltadas para a preparação profissional, oferecendo habilitações específicas. Isso ocorreu em resposta à crescente industrialização do país e à demanda das indústrias por trabalhadores com um mínimo de formação educacional. Isso levou à criação de cursos profissionalizantes (Brasil, 1971).

Essas mudanças permitiram que o Estado ampliasse o acesso à educação para populações marginalizadas que anteriormente não tinham acesso às escolas, incluindo comunidades rurais. No entanto, o principal objetivo era qualificar a mão de obra para atender às necessidades da indústria, sem uma preocupação significativa com a democratização do ensino e o acesso à cultura (Zilberman, 2008). Nesse contexto, o ensino da Literatura não era uma prioridade, pois a educação estava voltada principalmente para o mercado de trabalho e a formação profissional, não para a apreciação da Literatura.

Conforme destacado por Malard (1985), a partir da década de 1960, as mudanças no ensino levaram à análise e interpretação de textos com influência da abordagem francesa. No entanto, o gênero poema, devido à sua brevidade, permitia uma análise mais profunda por parte dos professores, embora fosse difícil para os alunos compreenderem devido à falta de familiaridade com a Literatura e à falta de leitura suficiente. Isso levou à percepção de que a Literatura era considerada inútil, e o método de ensino de poesia era visto como monótono e pouco atraente para os alunos. Como resultado, a Literatura não era percebida como uma prática social significativa no contexto educacional.

A Literatura é uma prática social tanto para quem escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem e do mundo. Já não se dá mais crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do produtor. A Literatura é uma prática historicizada, influenciada por valores defendidos pela classe que domina a sociedade e pelos da classe que a ela se contrapõe. Existem em determinado tempo e espaço históricos projetados no prosseguir da História (Malard, 1985, p. 10-11).

Malard (1985) enfatiza que o ensino da Literatura desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, capacitando-o para enfrentar a vida de maneira proativa, liberta das amarras da opressão social e consciente de seu valor no mundo.

Por sua vez, Cosson (2021c, p. 7) apresenta uma abordagem paradigmática sobre o ensino da Literatura, classificando a questão detalhadamente:

O ensino da Literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e nas humanidades, passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino da Literatura: dois paradigmas tradicionais — moral-gramatical e histórico-nacional —, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos — analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário —, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias.

A ideia do autor parte da obra de Kuhn, escrita em 1962, sobre as estruturas das revoluções científicas, sendo a classificação paradigmática uma espécie de “matriz disciplinar” (Cosson, 2021c). Diversas são as abordagens aplicadas à Literatura neste sentido, e há uma espécie de divisão do ensino da Literatura no Brasil, cujo marco temporal se divide a partir dos anos 1980, não ao acaso, década da redemocratização do país.

No paradigma moral-gramatical, resumidamente, o autor aponta a lógica da Literatura como sendo a de Horácio, a junção do útil ao agradável, algo valorizado, transmitido pela tradição. O duplo papel da Literatura é o de servir não só de entretenimento, mas como modelo

da forma de escrever e falar e, neste contexto, o professor é um erudito, repositório de todo o saber, e o aluno é o receptor inerte, que deve apenas absorver o conhecimento (Cosson, 2021c). À escola cabe “guardar, organizar, reverenciar e transmitir” (Cosson, 2021c, p. 29). Tal acepção guarda proximidade com o que se tem como sendo um ensino tradicional.

O paradigma histórico-nacional, por sua vez, não diverge em método de ensino do paradigma anterior, mas é o enfoque, a criação de uma identidade regional ou nacional, o que foi muito importante na Literatura brasileira por bastante tempo, até que se comece a questionar o padrão que exclui, que marginaliza, ou ao contrário, idealiza uma figura inexistente (Cosson, 2021c).

Os quatro paradigmas restantes, contemporâneos, guardam uma proximidade com o ambiente político do país, com as mudanças que começam a ser gestadas no campo epistemológico da educação e da Literatura, bem como das artes em geral, ainda entremeio aos conflitos da ditadura militar (1964-1985). Entre os anos 1960 e começo dos anos 1980, essa discussão, a par das censuras e perseguições, se aprimorou em uma trincheira de resistência e, no momento da redemocratização do país, em teoria, um modelo educacional já nascia como que milagrosamente pronto para ser implantado. Em meio a este modelo, todo um roteiro de experimentação literária agora tinha o aluno e sua vivência como eixo principal do processo de ensino-aprendizagem (Cosson, 2021c).

Os quatro paradigmas contemporâneos propostos pelo autor, de forma generalizada, podem ser vistos como a liberdade de averiguar o texto literário, de explorá-lo e tecer uma livre crítica, contextualizá-lo, e não apenas reverenciá-lo. Há a liberdade para se por no lugar das coisas, ser o centro, a Literatura sendo algo para o indivíduo, o aluno, e a partir deste, sua identidade emergindo em meio a séculos de opressão cultural. Mas para tudo isto era preciso também formar o leitor, dar ao leitor as ferramentas de compreensão de uma linguagem que muitas vezes não é a sua própria (Cosson, 2021c).

É o que propõe Mortatti (2014), ao relatar sua crítica ao uso do livro didático em sala de aula, como forma quase absoluta e restritiva, como uma espécie de estudo orientado em que os alunos não têm contato com os textos integrais e se debruçam desde a educação infantil ao final do Ensino Médio sobre trechos escolhidos, com atividades propostas de maneira mecânica e sistemática. Com ênfase ao descaso sobre o Ensino de Literatura Infantil nas instituições educacionais, a autora aborda o recomeço do ensino da Literatura a partir dos anos 1980, vista como um direito humano essencial na formação dos indivíduos.

Constatando o que de certa forma já foi dito em linhas passadas, a autora conceitua:

O ensino da Literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), para contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão ‘ensino da Literatura’, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da Literatura para a educação, por meio do ensino. As ambiguidades, porém, permanecem se não se enfrentam problemas antigos e muitas vezes ‘estranhos’ às ciências da educação. Nessa área, tal pode ser a ênfase nos substantivos ‘educação’ ou ‘ensino’, cujos significados têm sido bastante explorados e discutidos, que o sentido de ‘Literatura’ pode passar despercebido ou secundarizado, como se fosse autoexplicativo (Mortatti, 2014, p. 29).

A questão se resume a três pontos apontados por Mortatti (2014): a) uma Literatura que já é instrutiva em si; b) um aprendizado que usa a Literatura como meio de se referenciar outros objetos de aprendizado; e c) um aprendizado em que a Literatura é o objeto do estudo.

Se a abordagem do presente tópico é um breve percurso do ensino literário na escola, é preciso reconhecer a ligação do Brasil com um passado colonial que se estendeu por um grande período desde a independência à primeira fase da república, com uma educação clássica em um momento, e nacionalista em outro.

O surgimento da escola pública foi um avanço, mas asseverou a dicotomia social da educação brasileira. Zilberman (2012) aponta que o Ensino de Literatura, hoje considerado ultrapassado, reflete a institucionalização da Literatura como disciplina, que foi pensada para públicos específicos, pois havia um modelo educacional para as elites no século XIX, e que ficou evidenciado com a democratização do acesso às escolas, pelas camadas sociais inferiorizadas, no período do regime militar.

Com a democratização do ensino, houve a necessidade de readequar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e, com isso, a Literatura perdeu espaço para os gêneros comuns à realidade do novo público. A vinculação de outros gêneros textuais ao ensino pode ser relevante, mas não manter os textos literários reforça a discriminação de que alunos de classe social menos favorecida não estão habilitados a lerem Literatura. Vista como elitizada, a Literatura perde espaço por não condizer com a realidade das novas camadas populares no contexto escolar.

Para Candido (2013b, p. 191), a Literatura é um direito do ser humano. O autor afirma:

[...] A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2013b, p. 191).

O autor argumenta que a Literatura é um patrimônio cultural acessível a todas as pessoas, independentemente de sua posição social. Negar o ensino da Literatura aos estudantes de camadas menos privilegiadas representa, em última instância, uma negação de seus direitos fundamentais como seres humanos. Pertencer a uma determinada classe social não deveria ser critério para categorizar indivíduos como leitores literários ou não literários (Candido, 2013b).

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, cabe à escola a missão de democratizar os bens culturais que existem além de seus muros, contribuindo para a construção de uma sociedade letrada e promovendo o desenvolvimento crítico de diversos grupos que fazem parte dela (Walty, 2011; Aguiar *et al.*, 2001). O estudo da Literatura no ambiente escolar deve transcender a mera inclusão no currículo. Ao reconhecer o potencial transformador que a Literatura carrega consigo, ocorre uma mudança de perspectiva, levando, conseqüentemente, a uma transformação nos próprios sujeitos, sejam eles alunos ou leitores.

Em suma, a Literatura desempenha o papel de conectar o estudante com o mundo, oferecendo-lhe um direito a uma forma de aprendizado única que somente a Literatura pode proporcionar. Esse direito não é uma questão de julgamento moral, mas uma expressão fundamental da humanidade. A Literatura atua tanto como um objeto quanto como um meio para acessar novas perspectivas e conhecimentos. Esse conceito está alinhado com a proposta de Freire (1979), que enfatiza que o letramento (além da mera alfabetização) tem o potencial de libertar e transformar os indivíduos, melhorando sua condição humana. Para uma compreensão mais aprofundada dessa abordagem de ensino da Literatura através do letramento, é necessário primeiro compreender o conceito de letramento, o que permitirá uma compreensão mais clara da diferença entre o ensino tradicional baseado na historiografia e o letramento literário.

2.2 Compreendendo o letramento

Letramento não é um gancho
 Em que se pendura cada som enunciado,
 Não é treinamento repetitivo
 De uma habilidade, nem um martelo
 Quebrando blocos de gramática (Chong, 2011, [tela 1]).

O surgimento de uma nova terminologia está frequentemente associado à ausência de outra que abranja o significado de um fenômeno emergente. Nesse contexto, o termo “letramento” surgiu no final do século XX no Brasil como uma resposta às necessidades que iam além do tradicional processo de “alfabetização”, o qual tradicionalmente visava apenas

ensinar as pessoas a ler e escrever. No início dessa década, o Brasil ainda enfrentava altos índices de analfabetismo, especialmente em regiões mais carentes e afastadas dos centros urbanos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1980 revelam que cerca de 20% da população brasileira com mais de 15 anos era incapaz de ler ou escrever (Martins, 1999).

O uso do termo “analfabetismo” era justificado pela realidade vigente, que era predominantemente caracterizada por uma grande parcela da população brasileira incapaz de ler ou escrever. No entanto, à medida que essa realidade começou a se transformar, também houve uma evolução nos termos utilizados para descrever a nova situação. Nesse contexto, o termo “letramento” emergiu como uma alternativa ao conceito tradicional de “alfabetização”, que estava ligado estritamente ao processo de ensinar as pessoas a ler e escrever. A expressão “letramento” foi cunhada para abranger um espectro mais amplo de significados, englobando não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também o conhecimento e as capacidades necessárias para utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz e significativa em diversas situações sociais (Kleiman, 1995).

Esse novo paradigma envolve a integração desse conhecimento no cotidiano de todas as pessoas, nas atividades que realizam diariamente, seja no trabalho, em casa, em clubes, escolas e em muitos outros contextos. O entendimento é que a leitura e a escrita são necessidades sociais essenciais que vão além do simples ato de saber ler e escrever; é preciso potencializar essas habilidades, tornando o “letramento” um conceito que abrange o uso da linguagem escrita não somente na escola, mas em todas as esferas da vida cotidiana. De acordo com Kleiman (2012), a escrita permeia todos os aspectos da vida cotidiana e está presente em praticamente todas as situações enfrentadas pela maioria das pessoas, desde os anúncios nos pontos de ônibus até os negócios, passando pelo serviço público, igreja, escritório e muitos outros contextos.

De acordo com Soares (2014), o termo “letramento” é mais apropriado para atender às necessidades comunicativas da sociedade contemporânea. Segundo a autora, a expressão foi provavelmente utilizada pela primeira vez em 1986, por Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e apareceu posteriormente em 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Kleiman, e “Alfabetização e Letramento”, de Tfouni. Soares (2014) argumenta que, à medida que as crianças, jovens e adultos aprendem a ler e escrever, também passaram a compreender as práticas de “letramento” presentes na sociedade, ou seja, vão desenvolvendo o “letramento”.

Embora Kato (1986) e Tfouni (1995) tenham relacionado o “letramento” às práticas sociais de leitura e escrita, o termo *literacy*, em inglês, foi traduzido no Brasil inicialmente

como “alfabetização” e, mais recentemente, como “alfabetismo”. No entanto, com o tempo, o conceito de “letramento” passou a ser compreendido de forma mais abrangente, como um conjunto complexo de comportamentos relacionados ao uso da leitura e da escrita em diversos contextos. Dessa forma, em 2001, os dicionários passaram a incluir os termos “letramento” e “letrado” (Mortatti, 2004).

Discutir “letramento” sem referenciar o termo “alfabetização” é uma tarefa desafiadora, pois ambos os conceitos estão interconectados e se complementam. Soares (2014) ressalta as diferenças entre esses termos em sua pesquisa, destacando a necessidade de especificá-las para evitar confusões. Enquanto a “alfabetização” se refere ao ato de ensinar alguém a codificar e decodificar a língua escrita, ou seja, dominar o código linguístico, o “letramento” abrange um espectro mais amplo. Ele não se limita apenas à habilidade de decodificar letras e palavras, mas engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados à compreensão e produção de textos em contextos variados. O “letramento” é, portanto, influenciado por diversos fatores, como cultura, história e tecnologia, e pode ser considerado um processo contínuo ao longo da vida. Assim, como afirma Soares (2014, p. 39-40),

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

Em linhas gerais, os indivíduos que possuem um bom nível de “letramento” demonstram habilidade em compreender o que lhes é comunicado e associar os conhecimentos que adquiriram às práticas sociais que vivenciam em seu contexto real.

Ao se adotar uma visão mais abrangente de “letramento” que transcende a mera leitura e produção de textos escritos, torna-se evidente que todos os indivíduos participam de práticas sociais de diversas formas, seja ao realizar cálculos, se comunicar por meios digitais e em muitas outras atividades. Com base nesse entendimento, é possível concluir que, dependendo das necessidades individuais e do contexto social e cultural em que se encontram, podem existir diferentes tipos e níveis de “letramento” (Soares, 2014). Portanto, seguindo a perspectiva de Street (1984), pode ser mais adequado se referir a “letramentos” no plural, em vez de apenas “letramento”.

Kleiman (1995, p. 20) afirma se preocupar quanto à relação entre o “letramento” e o ambiente escolar. Para a autora,

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Conforme aponta a autora, quando a escola se concentra exclusivamente na tarefa de alfabetização, isto é, no ensino da codificação e decodificação da escrita, ela acaba promovendo o que é chamado de um “modelo autônomo de letramento”, pois

[...] refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...] (Kleiman, 1995, p. 22).

Esse modelo negligencia as práticas sociais que ocorrem fora do ambiente escolar, uma vez que sua ênfase está na alfabetização como um sistema isolado. Essa perspectiva entra em conflito com a compreensão mais abrangente do “letramento”, por desconsiderar o contexto de produção e recepção da escrita, tratando-a como um fim em si.

Por outro lado, Street (1984) também discute outro tipo de “letramento” que ele denomina como o “modelo ideológico de letramento”. Segundo essa abordagem, todas as práticas sociais que recorrem à escrita devem ser consideradas, levando em conta os contextos em que ocorrem tanto a produção quanto a recepção de textos escritos. Como afirmam Yamakawa, Paula e Zappone (2012), esse enfoque ideológico reconhece que a leitura e a escrita estão sujeitas a interpretações e variações. Bragança e Baltar (2016) também observam que o modelo ideológico de letramento delineado por Street (1984) enfatiza a importância de considerar todos os aspectos culturais e sociais envolvidos no uso da escrita.

[...] Concebe a escrita não como detentora de qualidades imanescentes, mas como um artefato cultural, como um aspecto de estruturas de poder de uma sociedade, como um sistema ideológico e que, por isso, pode ser contestado. Nesse sentido, como as práticas de uso da escrita são socioculturalmente determinadas, assumem significados específicos, a depender dos contextos e das instituições em que estão presentes (Bragança; Baltar, 2016, p. 6).

É evidente que esse modelo de “letramento” permite uma compreensão do texto mais flexível, o que significa que ele não restringe a ocorrência de possíveis interpretações, por reconhecer que os significados estão intrinsecamente relacionados ao contexto da leitura. No entanto, é fundamental destacar a observação de Kleiman (1995, p. 39), que ressalta: o “modelo

ideológico” não deve ser interpretado como uma rejeição das ideias do “modelo autônomo de letramento”. Ela enfatiza que, embora seja importante que o indivíduo domine o código linguístico, também é fundamental considerar as relações sociais envolvidas no processo de leitura. O “modelo ideológico” destaca a relevância de reconhecer as diversas formas de linguagem presentes na sociedade e as diferentes abordagens para a leitura e escrita que variam de acordo com cada contexto.

É interessante observar que Freire (1987), mesmo sem fazer referência direta ao letramento, já abordava a alfabetização sob uma perspectiva de ensino que visava o letramento dos estudantes. Para o autor, a leitura e a escrita devem ser utilizadas como ferramentas para os indivíduos adquirirem consciência da realidade e possam transformá-la, o que requer a participação ativa do leitor diante do que está lendo. Como aponta Soares (2014, p. 76-77):

Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Freire (1987) ganhou destaque por sua contribuição ao desenvolver um método de alfabetização voltado para adultos. Sua abordagem educacional concebe a alfabetização não apenas como um ato de decifração das palavras, mas como um ato político e de construção do conhecimento, sendo, portanto, um ato criador. A abordagem de Freire (1987) destaca a necessidade de uma participação reflexiva por parte do leitor na construção de significados a partir do texto, incorporando seu conhecimento de mundo e evitando a mera decodificação do código.

Segundo Soares (2015), Freire foi além de simplesmente desenvolver um método, ele enxergou a alfabetização como um meio de democratização da cultura e uma oportunidade para a reflexão sobre o mundo e o lugar do indivíduo nele. Em resumo, Freire viu a alfabetização como uma prática que se desenvolve socialmente, permitindo que o indivíduo forme uma consciência crítica e emancipadora.

De acordo com Soares (2015), na perspectiva de Freire, o processo de alfabetização, em consonância com o letramento significativo, envolve a seleção de palavras que carregam um significado social, cultural, político e vivencial. Isso está em sintonia com a abordagem da pesquisa sobre Literatura e poesia, que oferecerá conteúdo significativo aos alunos, relacionado à sua realidade, cotidiano e experiências, indo além da estética da linguagem ou da estrutura textual.

O método de Freire cogita formar o indivíduo, respeitando sua posição ativa e reconhecendo suas experiências e sabedoria, em um ambiente de relação horizontal e dialógica entre professor e aluno (Soares, 2015). Freire (1975) defende que a alfabetização deve ser uma prática construída socialmente, levando o indivíduo à tomada de consciência e à libertação. Soares (2014) ainda destaca a importância de refletir sobre as condições necessárias para promover o letramento. Ela enfatiza que a primeira condição é a garantia de uma educação real e eficaz para as pessoas. Além disso, a disponibilidade de material de leitura é fundamental, especialmente em países em desenvolvimento, onde o foco muitas vezes está apenas na alfabetização, negligenciando o suporte necessário para promover a leitura e a escrita com um propósito social.

Sob a perspectiva do letramento, Rojo (2002) relembra a famosa frase de Ziraldo, “ler é melhor que estudar”, que foi transformada em *botton* e popularizada por jovens. Essa frase destacava a ineficiência das escolas e seu distanciamento das práticas sociais significativas. Mesmo com a oportunidade de estudar, muitas pessoas ainda não desenvolvem a habilidade da leitura, o que ocorre porque a escolarização não tem conseguido formar leitores competentes. Rojo (2002) argumenta que a leitura continua sendo associada às elites, devido ao enfoque do letramento escolar que se concentra em práticas úteis para o currículo escolar, como memorização e atividades de preenchimento de fichas de leitura. Portanto, é crucial diversificar as práticas de letramento e leitura, preparando os jovens para uma participação ativa na sociedade.

2.3 Literatura no Ensino Médio: Ensino historiográfico X Letramento literário

As discussões relacionadas ao Ensino de Literatura e à formação de leitores têm sido frequentes no contexto acadêmico. Essas discussões enfatizam que o ensino da Literatura costuma se dividir em duas abordagens principais: o letramento literário e o ensino sob a perspectiva historiográfica. Atualmente, há uma priorização do ensino da Literatura voltado para o letramento, o que nem sempre ocorre nas aulas de Literatura do Ensino Médio, que tendem a se concentrar na abordagem historiográfica. Essa divergência resulta de uma herança histórica e cultural que remonta à época da institucionalização da Literatura como disciplina curricular (Razzini, 2000, 2010).

O modelo tradicional de Ensino de Literatura, baseado na perspectiva historiográfica, ganhou força com a consolidação da Literatura como matéria escolar no contexto brasileiro. A institucionalização da Literatura como disciplina tinha como objetivo promover a cultura

nacional e valorizar a identidade do país (Oliveira, 2008). No entanto, as mudanças sociais que ocorreram ao longo do tempo têm exigido adaptações no Ensino de Literatura, mas as práticas pedagógicas têm demonstrado dificuldades em acompanhar essas transformações (Paulino; Cosson, 2009).

Paulino e Cosson (2009) destacam que o ensino historiográfico da Literatura se consolidou na escola. No entanto, essa abordagem, aliada à tradição que envolve o ensino literário, muitas vezes impede que as práticas pedagógicas evoluam para atender às necessidades da sociedade contemporânea. Sob essa abordagem, os alunos tendem a se tornar meros observadores, limitando-se a repetir informações sobre autores, obras e movimentos literários, sem adotar uma postura crítica em relação à Literatura. De acordo com Cosson (2021a, 2021b), é fundamental explorar plenamente o potencial do texto literário, penetrando em suas diversas dimensões em busca da construção de significados.

O ensino da Literatura sob a perspectiva historiográfica concentra-se na memorização de fatos relacionados a autores, obras e contextos históricos em que essas obras foram produzidas (Oliveira, 2008). Essa abordagem não estimula uma interação significativa dos alunos com os textos literários, uma vez que as aulas muitas vezes se baseiam na figura do professor e no uso de livros didáticos que direcionam a prática docente (Paulino; Cosson, 2009). Como resultado, os alunos não têm a oportunidade de estabelecer um contato direto e profundo com os textos literários, já que o foco principal é o acúmulo de conhecimento histórico em detrimento da experiência literária (Zafalon, 2013). Essa abordagem limita a formação de leitores competentes, pois os alunos não desenvolvem um gosto pela leitura literária nem reconhecem os valores linguísticos, estéticos e sociais presentes nas obras (Candido, 2013a).

Como consequência, é possível observar uma resistência dos alunos em relação às aulas de Literatura, que seguem o modelo tradicional de ensino. Silva (2013, p. 9) destaca esse cenário:

As aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do Ensino Médio, que sofrem muitas vezes com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores (Silva, 2013, p. 9).

Outra questão que desmotiva os alunos é a pressão para memorizar as características estéticas das obras em cada escola literária, sem considerar a atemporalidade da Literatura e sua função intrínseca na sociedade. Isso acaba afastando os alunos leitores do texto literário (Silva, 2005). Portanto, ao analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Literatura, torna-se evidente

que “o ensino da Literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo” (Osakabe, 2011, p. 26).

Osakabe (2011) ainda destaca que o ensino tradicional, com foco na abordagem historiográfica, tende a ser mais informativo, enquanto o ensino sob a perspectiva do letramento literário visa reconhecer e valorizar a formação literária. Essa abordagem tem o potencial de desenvolver nos alunos a capacidade crítica e também de despertá-los para a dimensão humanizadora que a Literatura incorpora (Candido, 2013a). O ensino que adere aos métodos tradicionais assemelha-se à abordagem diacrônica da Literatura presente nos livros didáticos, reforçando assim a influência desses materiais na cultura escolar (Bunzen; Rojo, 2008). Tanto Bunzen quanto Rojo enfatizam a importância de cultivar a capacidade crítica dos alunos, capacitando-os a analisar as obras literárias de maneira contextualizada e questionadora (Bunzen; Rojo, 2008).

Quanto aos livros didáticos, é crucial destacar que desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem da Literatura, uma vez que

[o]s livros [...] geralmente, informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida de seu autor e outras obras dele, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto. Esses manuais até chegam a analisar aspectos de algumas obras ou excertos de obras, apontando recursos linguísticos empregados em sua construção, mas não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária (Ramos; Zanolla, 2009, p. 67).

Apesar de desempenhar um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem da Literatura, o livro didático ainda reflete em grande medida o modelo de ensino tradicional. De acordo com Batista (2003), embora o livro didático seja o guia para as aulas de Literatura, muitas vezes ele não aborda questões de natureza social, cultural e regional, o que deveria ser fundamental. O resultado disso é a excessiva ênfase no cânone literário em detrimento do ensino que enfatiza os aspectos sociais e a dimensão humanizadora da Literatura (Candido, 2013a, 2013b; Cosson, 2021a).

Por muitos anos, o livro didático tem sido um elemento central no contexto educacional. Zilberman (2012) afirma que, desde o século XVI, esse recurso foi gradualmente se incorporando ao ambiente escolar, à medida que as escolas se estabeleciam na Europa. Isso demonstra que, quanto mais os livros didáticos eram adotados nas escolas, mais essenciais eles se tornavam para a cultura escolar. A autora observa que, com a introdução desses materiais nas escolas, eles passaram a ser considerados obrigatórios para as crianças, mas em grande parte, o foco estava na aprendizagem e no uso da língua. Portanto, o objetivo principal das

escolas era promover o ensino da língua hegemônica, e o livro didático era uma ferramenta adequada para esse propósito, já que ele frequentemente usava textos literários para disseminar a norma linguística prestigiada, enquanto a experiência de leitura e o contato direto com a Literatura eram negligenciados (Oliveira, 2008; Zilberman, 2008).

No entanto, o livro didático se revela um instrumento ineficaz no ensino da Literatura, uma vez que muitas vezes enfatiza a língua e a cultura dominantes. Outro problema é a atitude apática do professor em relação a esse material, o que, por sua vez, gera indiferença por parte dos alunos, uma vez que eles moldam suas experiências literárias com base nas orientações do professor. Oliveira (2008, p. 42-43) observa que os professores muitas vezes perpetuam o mesmo processo de ensino e aprendizado pelo qual passaram como alunos, e tendem a “escolher livros considerados mais tradicionais no tratamento dos conteúdos das disciplinas”. Isso levanta questões sobre o peso coercitivo desse recurso de ensino na prática do professor. Quando se menciona que os professores escolhem os livros didáticos, surge a questão de se esses profissionais estão optando por materiais que correspondem à sua abordagem de ensino ou, talvez, se sintam desmotivados a modificar a maneira como abordam a Literatura em suas aulas. Consequentemente, um recurso que deveria servir como apoio muitas vezes acaba sendo usado como um guia inflexível.

Sobre essa questão, Zafalon (2013, p. 2) observa:

Algumas escolas e professores caracterizam o ensino da Literatura na atualidade como uma atividade que prima pelos estudos diacrônicos de determinados autores, trabalhando com textos fragmentados no livro didático, propondo leitura de resumos que se limitam à historiografia literária e biografia de autores. Tal procedimento impede os nossos alunos de ‘lerem’ o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo.

É fundamental questionar o fato de o livro didático ser a principal orientação para o ensino da Literatura, pois, enquanto os textos literários forem abordados de forma fragmentada, sem considerar o envolvimento do aluno com a obra literária e a oportunidade de interagir com os textos, será impossível formar leitores competentes em Literatura (Paiva, 2010).

Para que a leitura de textos literários tenha significado, é essencial estabelecer um processo interativo entre autor, texto e leitor. Ramos e Zanolla (2009, p. 69) destacam que “o texto literário é uma estrutura linguística com a qual o leitor interage para construir significado”. Além disso, deve-se considerar o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, pois o significado do texto é moldado pela relação estabelecida com o contexto social dos participantes envolvidos no ato de leitura.

Além do impacto do livro didático, a forma como a Literatura é incorporada no sistema educacional também contribui para o ensino voltado para a abordagem historiográfica. Paulino e Cosson (2009) observam que limitar o uso dos textos literários a objetivos estritamente acadêmicos ignora que as obras literárias e a prática da leitura literária transcendem os limites das instituições educacionais e se manifestam nas atividades sociais dos leitores. Zilberman (2012) ressalta que o Ensino de Literatura muitas vezes está voltado para a preparação dos alunos para exames vestibulares, utilizados como critério de seleção para o ingresso na universidade. Consoante a autora, esses exames tendem a adotar uma abordagem histórica e evolutiva, baseada em bibliografia de natureza historiográfica, enfatizando o estudo da Literatura brasileira e dando mais peso aos autores do passado em relação aos contemporâneos. Isso fica evidente pelo fato de que os exames costumam privilegiar textos e autores canônicos, perpetuando o modelo de ensino predominantemente historiográfico.

Em sua pesquisa, Zilberman (2012) destaca que o Ensino Médio tem sido estruturado como um curso profissionalizante, com foco na preparação dos alunos para o ensino superior. Essa abordagem tecnicista acaba relegando as ciências humanas a um segundo plano nesse contexto de ensino, e a Literatura se torna predominantemente uma disciplina escolarizada, com pouca conexão com a formação profissional dos alunos, a menos que estes optem pela área de Letras.

Diante do exposto, fica claro que a escolarização tem contribuído para a marginalização da Literatura. O Ensino Médio, com sua ênfase na preparação para o ensino superior, muitas vezes coloca a Literatura em segundo plano. Ao ser usada principalmente como um meio de preparação para a universidade, a Literatura perde sua dimensão humanizadora. Nesse sentido, é importante ressaltar:

Antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significante. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para se atribuir sentido à sua leitura [...] O que propomos, de certo modo, dispensa o uso do manual. Trata-se de privilegiar a leitura de obras. Não há nada de mais em ler um capítulo de um livro em sala de aula. Perde-se às vezes tanto tempo repetindo conceitos, traços e estilos de época, resolvendo questões de interpretação [...] (Alves, 2001, p. 21-22).

É fundamental reconhecer que o ensino da Literatura adquire significado quando se estabelece uma conexão entre a leitura dos textos literários e as práticas cotidianas dos alunos. Essa perspectiva está alinhada com o conceito de letramento literário, como mencionado por Mortatti (2014, p. 29), em que o “ensino da Literatura está em sintonia com a ideia de que, assim como a educação escolar, a Literatura é um direito humano e desempenha um papel

fundamental na formação humana”. Portanto, é essencial reconhecer a dimensão humanizadora da Literatura e a importância do texto literário como uma prática social.

Como demonstrado, o conceito de letramento é multifacetado. Paulino e Cosson (2009, p. 65) explicam que “o letramento não pode ser singular, mas sim plural, pois existem tantos letramentos quanto são as práticas sociais e os objetos que envolvem o uso da escrita em uma sociedade letrada”. O letramento literário, emergindo das práticas sociais, “faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita” (Souza; Cosson, 2011, p. 102). Ele se destaca como um letramento que se origina da experiência com a Literatura e da prática da leitura literária (Cosson, 2021a). De maneira geral, esse tipo de letramento pode ser compreendido como uma prática social de escrita que tem a Literatura como foco.

Apesar de o letramento ser um conceito plural, Souza e Cosson (2011) argumentam que o letramento literário possui características distintas em relação a outros tipos de letramento. Em primeiro lugar, a Literatura ocupa uma posição única no contexto da linguagem. Além disso, o letramento com textos literários oferece uma forma privilegiada de introdução ao mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir de sua própria essência. Adicionalmente, o letramento literário promove uma compreensão mais profunda e sensível do texto literário, permitindo que os leitores explorem a riqueza da linguagem e das experiências humanas retratadas na Literatura. Portanto, é uma forma especial de letramento que enriquece a vida dos leitores e contribui para sua formação como indivíduos críticos e reflexivos. Ainda

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a Literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Os autores enfatizam que o processo de letramento por meio da Literatura é um processo contínuo e não uma habilidade finalizada. Portanto, não deve ser restrito ao ambiente escolar com um início e um fim delimitados. De acordo com Ramos e Zanolla (2009), a Literatura é uma leitura/releitura da vida, construída com base nos elementos que compõem a experiência humana (Cosson, 2021a). Assim, é crucial entender que o letramento literário não se limita à familiarização com textos literários, mas visa proporcionar uma experiência enriquecedora por meio da Literatura, uma vez que “a experiência literária oferece uma maneira singular e diferenciada de dar significado ao mundo e a nós mesmos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 70).

Cosson (2015, p. 181) esclarece que o letramento literário abrange três concepções distintas, cada uma delas com seu próprio significado. A primeira é a concepção singular, pois ela trata de “[...] uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários”. Nessa perspectiva, o autor coloca como preocupante que a aprendizagem da Literatura seja frequentemente vista como auxiliar ao ensino da escrita.

A segunda concepção, defendida por Zappone (2008), compreende o letramento literário como um conjunto de práticas sociais. Por outro lado, Paulino e Cosson (2009) propõem a terceira concepção, que se refere ao processo de apropriação da Literatura como uma construção de significados literários. Cosson (2015, p. 182) destaca:

Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da Literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo.

Na terceira concepção, o letramento literário verificará questões ideológicas nos textos literários, “uma competência a ser desenvolvida em um nível que ultrapassa a associação da Literatura com a aprendizagem da escrita como se verificou na primeira concepção, ainda que permaneça no horizonte escolar” (Cosson, 2015, p. 183).

Cosson (2015) enfatiza que não existe uma única concepção correta de letramento literário, mas é essencial reconhecer que qualquer descrição do termo letramento precisa ser discutida em relação aos seus limites. Os pesquisadores e estudiosos que utilizam esse termo podem destacar suas diferenças, explicar as razões por trás de seu uso e encontrar maneiras de convergir para tornar o conceito mais sólido e produtivo para todos os envolvidos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de envolvimento ativo da escola para que o letramento literário seja efetivo. Isso porque o letramento literário requer um processo educacional específico que não pode ser alcançado apenas com a prática de leitura de textos literários. Portanto, é fundamental reavaliar as abordagens de ensino da Literatura no Ensino Médio e os recursos didáticos utilizados para apoiá-las. Isso inclui repensar o papel dos livros didáticos, que têm sido direcionadores das aulas de Literatura. É necessário reconsiderar não apenas o papel, mas também o valor dos livros literários nesse processo educacional. Cosson (2021a, p. 17), afirma que a Literatura tem a função de

[...] tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras, de cores, de odores, sabores e formas intensamente humanas, por isso a Literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para a Literatura cumprir seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

Cosson (2021a) destaca que a Literatura desempenha uma função social e humanizadora nas salas de aula, mas essa eficácia só será alcançada se houver mudanças nas práticas educativas. Para isso, é essencial que educadores e professores de Língua Portuguesa não utilizem a Literatura apenas como uma ferramenta para o ensino de gramática, mas também modifiquem suas abordagens, adotando uma perspectiva que reconheça os alunos como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais. Dessa forma, o texto literário pode se tornar uma poderosa ferramenta para a reflexão crítica sobre o mundo, os outros e a nós mesmos.

Com base nessa visão, fica evidente que, por meio da leitura e análise de textos literários, é possível identificar as arbitrariedades das normas impostas pelo discurso dominante na sociedade letrada, criado pelos detentores do poder, que excluem e marginalizam, buscando controlar a linguagem que, “sendo minha, é também de todos” (Cosson, 2021a, p. 16). Ao pensar nos caminhos que devem ser seguidos para se adotar o letramento literário na escola, deve-se entender que “toda metodologia está baseada numa ideia de educação, isto é, é construída a partir da visão de homem que pretendemos formar” (Aguiar *et al.*, 2001, p. 147). Assim, para formar leitores críticos, capazes de articular e defender ideias, é necessário estabelecer um caminho bem definido que leve em consideração o destinatário. Nesse contexto, a orientação do professor desempenha um papel crucial na formação desses alunos/leitores.

2.4 Papel do professor como mediador da leitura literária

Um aspecto crucial relacionado à promoção do desenvolvimento da prática de leitura é a responsabilidade da escola na formação do leitor literário. No contexto do ensino da Literatura, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental ao buscar despertar o interesse dos alunos pela leitura, apresentando textos e estratégias cativantes.

Segundo Colomer (2012, p. 30-31), um dos objetivos essenciais do ensino da Literatura é formar leitores competentes. Isso significa que a escola não deve simplesmente ensinar “sobre Literatura”, mas sim ensinar a “ler Literatura”. Para a autora, um leitor competente deve ser capaz de “construir significado” em suas leituras, requerendo o desenvolvimento de habilidades específicas e o conhecimento necessário para interpretar textos em um contexto cultural. Em outras palavras, um leitor competente é aquele que usa seu conhecimento prévio para interpretar

a leitura de acordo com sua perspectiva única.

Reconhecendo os desafios enfrentados no ensino da Literatura, Colomer (2012) destaca a importância do papel do professor na formação do leitor. Além disso, enfatiza a necessidade de a escola incentivar a leitura de obras literárias completas, pois essas obras desempenham um papel fundamental na formação do leitor. Nesse sentido, o professor desempenha um papel crucial ao estimular e orientar a leitura, pois a forma como a leitura é conduzida pode influenciar o entusiasmo e a motivação dos alunos para ler.

É fundamental reconhecer a importância do professor como mediador entre os alunos e os objetos do conhecimento. O professor organiza ambientes e espaços de aprendizagem nos quais se expressam afetividade, recursos emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, é responsável por criar condições de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de cada aluno. Como ressalta Lajolo (2018), o papel do professor é fundamental na criação de um ambiente propício à aprendizagem, e aqueles que não estão dispostos a desempenhar esse papel, não devem se tornar professores.

Kleiman (2012) argumenta que os professores precisam possuir conhecimentos essenciais para atuar como mediadores do conhecimento, revelando o valor da leitura e escrita na vida dos alunos. Como conhecedores dos recursos, eles podem estimular os alunos a aprender o que é importante. Portanto, é fundamental propor atividades relacionadas à leitura literária, uma prática significativa que contribui para a ampliação do letramento no campo da Literatura, como sugere Cosson (2021a p. 12),

o letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio (Cosson, 2021a, p. 12).

Assim, promover o letramento literário é possibilitar a formação de leitores competentes e capazes de

[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que denominamos aqui de letramento literário (Cosson, 2021a, p. 120).

Para Cosson (2021a, p. 29), “se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda força humanizadora da Literatura, não basta apenas ler”, pois é preciso proporcionar uma leitura

na qual os alunos consigam explorar todas as potencialidades do texto literário, seus significados e sua complexidade. Nesse sentido, o papel do professor não se limita a facilitar, simplificar ou resumir os textos literários, mas incentivar os alunos a atribuir significado à leitura, a perceber os múltiplos sentidos presentes no texto e a promover uma postura ativa por parte do leitor. Além disso, é equivocado considerar a leitura literária como uma atividade tão individualizada que não possa ser compartilhada. De acordo com Cosson (2021a, p. 28),

o efeito de proximidade que um texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece.

Segundo o autor, esse fenômeno se torna evidente quando, ao concluir a leitura, percebemos que o que expressamos não são nossos sentimentos, mas sim os significados que emergem do texto. Compartilhar a experiência da leitura literária é o que a torna tão enriquecedora em um grupo de leitores (Cosson, 2021a). Normalmente, os textos literários são considerados inacessíveis e difíceis de serem abordados na escola, devido à sua linguagem elaborada, dificultando a compreensão por parte dos alunos. Essa perspectiva limitada impede a formação de uma comunidade de leitores, e para superar esse desafio, é fundamental reavaliar essa concepção e escolher textos apropriados à idade e ao nível de escolaridade dos estudantes. Cuidar dessa seleção adequada pode promover o desenvolvimento da leitura e a integração do aluno no universo da Literatura.

Cosson (2021a) também questiona a sacralização da Literatura e a ênfase na contemplação da palavra poética, argumentando que esse tipo de abordagem pode fazer mais mal do que bem. Para o autor, a adoração excessiva da Literatura a torna distante e inacessível para o leitor, e é necessário desmistificar a ideia de que ao revelar os processos de construção do texto literário, a Literatura perderia sua magia. Ao contrário disso,

a análise literária toma a Literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais diferentes aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (Cosson, 2021a, p. 29).

O trabalho com a Literatura em sala de aula tem enfrentado dificuldades em fazer com que os alunos reconheçam a natureza literária dos textos. Isso ocorre porque muitas vezes o ensino da Literatura se baseia na utilização de fragmentos de textos literários ou na veneração

de obras e autores, como parte de um projeto de estilo de época. Essa abordagem reforça a ideia de que o professor é o leitor ideal, capaz de extrair todos os significados do texto. No entanto, de acordo com Lajolo (1986), o professor se destaca como leitor não por possuir respostas prontas para as atividades propostas aos alunos, pois

o privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade do que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. Em resumo, se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à grave semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (Lajolo, 1986, p. 53).

A importância do papel do professor no processo de mediação para formar alunos-leitores fica evidente nas palavras da autora. É fundamental lembrar que o mediador deve ser não apenas competente, mas também um entusiasta da leitura, pois sua paixão pela prática de leitura pode influenciar diretamente o interesse dos alunos por ela. Os estudantes estão em constante desenvolvimento de seus conhecimentos, e o mediador precisa demonstrar maturidade e conhecimento para orientar o processo de ensino e aprendizagem. Como mencionado por Lajolo (2000, p. 107), “entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo, reside o equilíbrio difícil em que precisa mover-se o professor de leitura e de Literatura”.

Consciente de seu papel na formação do leitor, o professor precisa gostar, se engajar e sempre praticar a leitura de texto, pois a proximidade com uma vasta produção literária possibilitará a esse profissional um suporte que viabilize um trabalho significativo. Lajolo (2000) segue trazendo essa questão porque o repertório de leitura de alguns profissionais pode ser insuficiente. Dessa forma, reconhece a necessidade de mais espaço de leitura nos cursos destinados à formação desses profissionais para poderem contribuir com a formação de leitores.

A formação docente desempenha um papel crucial na preparação do professor para sua atuação em sala de aula. O professor é responsável por planejar como abordar a leitura, análise e interpretação de textos literários, e, para fazer isso efetivamente, deve estar bem preparado. Cosson (2021a, p. 29) enfatiza que o papel do professor é “criar condições para que o encontro com a Literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. O letramento literário possui um papel crucial, pois “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no

processo educativo” (Cosson, 2021a, p. 30).

Outro fator a ser considerado é que

quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes (Brasil, 1998, p. 37).

Isso exigirá dos professores um maior estímulo à leitura, promovendo práticas de leitura eficazes e demonstrando que a leitura não é apenas uma atividade avaliativa, mas também uma atividade prazerosa e essencial para o crescimento e conhecimento dos alunos. Por isso, é importante que os professores superem suas dificuldades e desenvolvam estratégias de leitura eficazes no ambiente escolar, incentivando os estudantes a perceberem o valor da leitura como uma ferramenta indispensável para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo ao seu redor.

Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos (Berenblum, 2006, p. 28).

Para incentivar os alunos a desenvolverem o hábito da leitura, é imperativo que os professores não se limitem apenas aos cânones literários, que são textos considerados exemplos no contexto historiográfico. É igualmente importante que eles explorem textos que façam parte do universo dos estudantes, incluindo obras mais modernas e populares que não se encaixam na categoria de “clássicos”. Essa abordagem estratégica de leitura é particularmente eficaz, pois aproxima a prática da leitura dos interesses dos jovens. Além disso, é essencial considerar o perfil dos estudantes de hoje, muitos dos quais são considerados “nativos digitais” devido à sua exposição precoce à tecnologia digital. Isso requer que os professores adotem estratégias de leitura que sejam relevantes e motivadoras para esse público.

Dentro desse grupo de nativos digitais, há aqueles que encaram a Literatura como um produto que deve ser apresentado de maneira simplificada, com narrativas ágeis, semelhantes às encontradas no cinema e na televisão, por exemplo. Como observado por Bosi (2002, p. 249), “muitos jovens preferem textos com linguagem simples, direta e superficial”. Portanto, faz-se necessário que os professores adaptem suas abordagens de ensino para atender às necessidades e preferências dos alunos, reconhecendo que a Literatura pode ser abordada de várias maneiras, se promover o interesse e o engajamento dos estudantes na prática da leitura.

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, o qual é o leitor-massa, faminto de uma Literatura que seja especular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime uma Literatura transparente, no limite sem mediações, uma Literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo [...] o filme, imagem em movimento, teria tornado supérflua, para não dizer indigesta, a descrição miúda [...]. Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor (Bosi, 2002, p. 249).

Nesse sentido, percebe-se que existem outros desafios na prática docente do que simplesmente a presença de textos literários, tornando-se imprescindível a adoção de recursos metodológicos que permitam aproximar os estudantes dos textos, para que eles vejam sentido naquilo que está sendo proposto. Deve-se esclarecer que o objetivo desta pesquisa não é discutir o letramento digital, mas não se pode ignorar que muitos estudantes estão inseridos nesse universo.

Há vários desafios e eles são de ordem diversa. Alguns inerentes ao processo de escolarização em geral, tal como a organização do tempo escolar e a ausência de bibliotecas. Outros referentes à formação do professor que, seja nos cursos de Letras, seja nos cursos de Pedagogia, não costumam contemplar as especificidades do ensino da Literatura. Há, ainda, questões teóricas e metodológicas relacionadas aos vários paradigmas de ensino escolar da Literatura que fornecem diferentes orientações para a atuação docente. Em suma, não faltam desafios, mas também não falta interesse dos professores e estudiosos da área em apresentar soluções e alternativas para vencê-los (Karlo-Gomes; Araújo, 2020, p. 195).

Tão importante quanto discutir leitura e ensino, é esclarecer o que fundamenta o trabalho com os textos literários no contexto escolar. Uma das diretrizes para o estudo de textos literários nas escolas é a BNCC, conforme veremos a seguir.

2.5 Literatura nos documentos oficiais

Nas últimas décadas, o Brasil tem sido palco de intensos debates sobre a educação. Essas discussões tiveram início durante o período da ditadura militar, quando o ensino estava fortemente voltado para o utilitarismo. Posteriormente, após o declínio desse regime, críticas contundentes surgiram em relação ao sistema educacional, que era percebido como tradicional e desatualizado, resultando no que foi chamado de “crise educacional”. Em meio a mudanças significativas na sociedade e na política do país, diversos setores da sociedade, incluindo professores da Educação Básica e do ensino superior, passaram a desempenhar um papel ativo

no debate sobre a educação (Mortatti, 2014). Entretanto,

visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da ‘crise da educação’ e as correlatas ‘crise da alfabetização’ e ‘crise da leitura’ no Brasil. Foi-se intensificando, então, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, em Programas de Pós-graduação de educação, sobre esses e outros problemas educacionais (Mortatti, 2014, p. 24).

Programas de graduação e Pós-graduação passaram a manifestar um interesse crescente em investigações relacionadas à crise educacional no Brasil, na esperança de encontrar soluções para os desafios enfrentados. Como mencionado por Mortatti (2014, p. 25), “pesquisadores no campo dos estudos literários, em diálogo crítico com as ciências da educação”, começaram a promover debates e pesquisas sobre o ensino da Literatura e a formação de leitores literários, estreitando assim os laços entre as áreas de educação e Literatura. Essas discussões levaram a um questionamento dos métodos de ensino existentes na época, incluindo o ensino tradicional baseado em abordagens historiográficas, a ênfase nos clássicos literários organizados por períodos e biografias de autores, a utilização dos textos literários para o ensino da gramática normativa e a abordagem dos valores morais com ênfase nas classes dominantes (Mortatti, 2014).

Nesse contexto, houve também iniciativas do governo para contribuir com melhorias na educação brasileira. A promulgação da LDB representou um marco importante, uma vez que atribuiu ao Estado a responsabilidade pelo Ensino Médio, uma área que até então havia sido negligenciada pelas elites dominantes (Brasil, 1996). Com o Estado assumindo essa responsabilidade, começaram a ser debatidas propostas de ação para estabelecer diretrizes educacionais que orientassem o sistema de ensino no Brasil (Fortes; Oliveira, 2015).

No contexto de democratização do ensino, houve um aumento nas demandas educacionais, principalmente de alunos de classes sociais menos privilegiadas que passaram a ter acesso à escola (Zanon; Luquetti, 2018). Como resposta a essas novas exigências, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são documentos oficiais utilizados como referência para o Ensino Fundamental no Brasil (Coenga, 2010).

Em 1999, seguindo a iniciativa dos PCNs, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No entanto, devido às críticas recebidas da comunidade acadêmica em relação às deficiências encontradas neste documento, uma nova versão foi lançada em 2002, conhecida como Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio (PCNEM+). Posteriormente, em 2006,

foram apresentadas as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) (Fortes; Oliveira, 2015).

A análise desses documentos oficiais permite uma compreensão dos objetivos e diretrizes estabelecidos pelas autoridades educacionais em relação à Literatura no ambiente escolar (Zanon; Luquetti, 2018). Considerando o papel crucial da Literatura na formação humanizadora, é fundamental refletir sobre a trajetória da Literatura no sistema educacional e sobre a democratização do ensino literário nesse contexto. Alguns autores, como Agazzi (2014), Pinto (2014), Lauria (2014) e Fortes e Oliveira (2015), apontam para uma relação pouco harmoniosa entre a Literatura e esses documentos oficiais, resultando frequentemente no apagamento da Literatura do currículo escolar. Segabinazi e Barbosa (2015) destacam não apenas esse apagamento, mas também a ausência de discussões significativas sobre Literatura e Ensino nos cursos de Letras, que dividem muitas vezes o estudo da Literatura em Teoria Literária, História da Literatura e Crítica Literária, desviando o foco do ensino literário.

Todorov (2010) alertou para o risco de apagamento da Literatura no século XXI, e Segabinazi e Barbosa (2015) reforçam essa preocupação, ao observarem que a leitura literária tem sido substituída por textos considerados menos complexos, como resumos e filmes, prejudicando a experiência direta com o texto literário em si. Muitos questionamentos têm surgido sobre o lugar que a Literatura ocupa na educação, e Lauria (2014, p. 364) levanta a seguinte indagação:

Em que medida a concepção de trabalho com a leitura literária que hoje atravessa a Educação Básica, proposto por documentos oficiais, têm contribuído para formar leitores desejanter e reflexivos, capazes de ser fisgados pelas temáticas, formas composicionais e escolhas linguísticas operadas pela autoria?.

Essa reflexão se revela crucial não apenas para compreender a maneira como a Literatura é abordada no contexto escolar, mas também para avaliar a contribuição dos documentos oficiais na formação do leitor literário.

O MEC introduziu os PCNs com o objetivo de “fornecer diretrizes e condições para a elaboração dos currículos escolares, bem como estabelecer os conteúdos mínimos a serem ensinados nas disciplinas” (Coenga, 2010, p. 59). Os PCNs foram divididos em três grupos: a) os destinados ao Ensino Fundamental, para os ciclos I e II, em 1997; b) para os ciclos III e IV do Ensino Fundamental, em 1998; e c) para o Ensino Médio, em 1999. Em relação aos PCNEM, esse documento enfatiza que os alunos devem adquirir conhecimentos e habilidades, dominando diversas tecnologias e aplicando esses conhecimentos em suas interações sociais, a

fim de se integrarem ao processo de produção (Coenga, 2010). Essa ênfase na aplicação do conhecimento será retomada na BNCC. Em todos os desdobramentos dos documentos oficiais para o Ensino Médio, como os PCNEM de 1999, os PCNEM+ de 2002 e as OCNEM de 2006, a Literatura é tratada da seguinte forma:

Os dois primeiros tratam da Literatura como matéria subalterna ao ensino de Língua Portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. O último documento resgata a Literatura, que parecia ainda não ter encontrado o seu lugar nos outros documentos (Zanon; Luquetti, 2018, p. 304).

Em decorrência das críticas contundentes de pesquisadores em educação em relação ao apagamento da Literatura e da leitura literária nas duas primeiras edições dos PCNEM e PCNEM+, uma terceira edição foi lançada, concedendo à Literatura o *status* de disciplina (Lauria, 2014). No entanto, no que diz respeito ao texto literário, percebe-se que os PCNs sugerem sua utilização como um meio de integração nos estudos de Língua Portuguesa, cujo foco se concentra na compreensão, interpretação e produção de textos. Como resultado, a Literatura passa a estar subordinada a outras disciplinas e conteúdos escolares, perdendo sua autonomia e relevância (Coenga, 2010; Fortes; Oliveira, 2015).

Zanon e Luquetti (2018) destacam a importância da criação dos PCNEM, uma vez que, até então, não havia nenhum documento oficial dedicado ao Ensino Médio. No entanto, eles argumentam que o tratamento dado à Literatura no documento foi superficial e ambíguo. Pinto (2014) enfatiza que, embora os PCNs tivessem como objetivo promover o letramento ao incorporar gêneros textuais amplamente utilizados na sociedade, essa abordagem resultou no apagamento dos textos literários, sugerindo que esses textos não se alinhavam com o perfil dos novos alunos que ingressaram na escola durante o período de democratização do ensino.

É um equívoco desconsiderar a Literatura em prol de outros gêneros textuais, alegando que os textos literários não refletem as práticas discursivas dos estudantes (Lauria, 2014). Isso não significa que um gênero deva receber mais ênfase do que o outro, mas restringir os textos literários pode dificultar a expansão do letramento, especialmente o literário, vez que ele depende da escola para se estabelecer. O ambiente escolar é o espaço onde os textos literários podem se aproximar dos estudantes, especialmente daqueles menos privilegiados (Zanon; Luquetti, 2018). Não se nega a importância de a escola valorizar a diversidade de gêneros discursivos presentes nas práticas sociais dos alunos. Entretanto, restringir o acesso aos textos literários não é a abordagem mais adequada, pois eles desempenham um papel único na sociedade, mesmo que não circulem tão amplamente quanto outros gêneros (Torres, 2015).

Souza Neto (2014) observa que os PCNEM de 1999 adotam a concepção de linguagem de Bakhtin, um filósofo russo, na qual a linguística acaba predominando sobre a Literatura. Duarte e Marcuschi (2011, p. 49) afirmam que os PCNs se baseiam em

uma visão bakhtiniana da leitura como forma de interação pautada no dialogismo e na multiplicidade de vozes, amparada nas perspectivas teóricas da Análise da Conversação, da Linguística Textual e das Teorias da Enunciação (Duarte; Marcuschi, 2011).

No que se refere a esse aspecto, Frederico (2014) ressalta que, embora as concepções bakhtinianas sejam relevantes, o documento sugere uma formação voltada para a sociedade mercadológica, e, conseqüentemente, essas concepções enfraqueceram-se diante das diretrizes que visavam atender aos interesses do capital (Fortes; Oliveira, 2015). Apesar de os PCNEM de 1999 terem introduzido discussões importantes sobre o uso da língua nas práticas sociais, essas discussões não progrediram. No que concerne à Literatura, os Parâmetros apresentaram uma discussão sucinta, levantando mais questionamentos do que apresentando orientações claras (Torres, 2015).

O PCNEM de 1999 foi elaborado com o propósito de trazer uma nova abordagem ao ensino e emitiu críticas contundentes à ênfase dada à abordagem historiográfica. No entanto, mesmo com todas as críticas à predominância do viés historiográfico, a Literatura acabou ocupando um espaço secundário, sendo utilizada como um mero pretexto para a produção de textos e para o ensino da língua, o que limitou sua autonomia como disciplina (Fortes; Oliveira, 2015). Agazzi (2014) enfatiza que a Literatura não recebeu o mesmo tratamento dado ao ensino da língua, e a escassa importância conferida a ela nos documentos oficiais suscitou críticas por parte de professores e pesquisadores comprometidos com o Ensino de Literatura. Sobre isso, Cereja (2004, p. 179) aponta que os questionamentos ao PCNEM incidem em

[...] insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de Literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras; [...] em terceiro lugar, porque, [...] a Literatura — conteúdo considerado a novidade da disciplina no Ensino Médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens incluídas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Percebe-se que o Ensino de Literatura foi integrado aos estudos de linguagem, o que suscitou diversas críticas no meio acadêmico. Diante das múltiplas deficiências identificadas no documento original, o MEC propôs uma nova diretriz, os PCNEM+ de 2002, com a intenção de preencher as lacunas deixadas no documento anterior. Essa revisão gerou a expectativa de

que, finalmente, a Literatura conquistaria autonomia e protagonismo, ocupando seu lugar de destaque como disciplina (Agazzi, 2014).

A despeito da aparente intenção de se afastar da historiografia, como sugere o trecho: “a história da Literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (Brasil, 2000, p. 16), e da tentativa de encontrar um espaço para a Literatura, o viés historiográfico, mesmo que indiretamente, continua sendo enfatizado, como se observa no fragmento:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando-os com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, consoante as condições de produção/recepção (intenção, época, local [...]) (Brasil, 2000, p. 14).

É perceptível que, por não conseguirem abordar integralmente as lacunas do PCNEM+ de 2002, foi necessária uma terceira publicação, intitulada Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 2006, que representou um avanço em relação às edições anteriores. Essa nova versão apresentou teorias sobre o letramento literário, a estética da recepção e o conceito da polifonia bakhtiniana. No entanto, não conseguiu explicar de forma clara as complexas discussões sobre letramento por meio de textos literários, abordando-os de maneira superficial e não alcançando uma total compreensão do letramento (Zanon; Luquetti, 2018).

Inicialmente, o texto critica a ênfase na historiografia, mas posteriormente introduz questões com um viés historiográfico. Devido à falta de consolidação como uma disciplina autônoma, a Literatura pode ser usada como pretexto para o ensino de outras disciplinas, como Artes, História ou qualquer outra que o professor considere apropriada (Fortes; Oliveira, 2015; Zanon; Luquetti, 2018). Nesse contexto, ficou evidente que tanto o PCNEM do ano de 1999 quanto o PCNEM+ do ano de 2002 não conseguiram definir claramente o papel da Literatura e não atenderam aos requisitos necessários para o ensino dessa disciplina (Zanon; Luquetti, 2018).

As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio fizeram críticas ao ensino da Literatura voltado para a comercialização (Fortes; Oliveira, 2015). Segundo Fortes e Oliveira (2015), a Literatura sempre foi vista como um bem cultural que conferia prestígio, sendo usada como um meio de demonstração de cultura e conhecimento. No entanto, isso resultou no apagamento das classes sociais menos privilegiadas que ingressaram na escola, uma situação que persiste até hoje.

Nesse sentido, as OCNEM buscaram esclarecer a tendência seletiva que a Literatura

adquiriu e a contestaram, criticando também o viés historiográfico no ensino literário. O documento trouxe discussões sobre a formação do leitor e o letramento por meio dos textos literários (Fortes; Oliveira, 2015). Os autores afirmam que as OCNEM se preocuparam não apenas com a alfabetização, mas também com o letramento, enfocando principalmente a experiência estética, para que os estudantes/leitores pudessem se apropriar da Literatura. No entanto, alguns estudantes que nunca tiveram contato com a Literatura enfrentaram dificuldades para compreendê-la. Fortes e Oliveira (2015) observam que as OCNEM passaram a responsabilidade para o Ensino Fundamental, que não conseguiu preencher as lacunas no Ensino de Literatura, resultando no ingresso dos estudantes no Ensino Médio sem nenhum conhecimento literário.

Apesar desses desafios enfrentados pelos estudantes ao se depararem com a Literatura, as OCNEM reconheceram a importância da Literatura e da leitura literária no Ensino Médio. O documento enfatizou que, para a cidadania ser exercida plenamente, é essencial formar leitores críticos e competentes, conscientes de si e do mundo em que vivem (Segabinazi; Barbosa, 2015). As OCNEM mostraram-se mais eficazes em relação à Literatura, uma vez que pesquisadores ligados ao meio acadêmico contribuíram com valiosas perspectivas de importantes nomes da área da linguagem, como Barthes, Bakhtin, Geraldi, Candido e Eco, abordando a Literatura e a formação do leitor literário (Segabinazi; Barbosa, 2015; Zanon; Luquetti, 2018).

Apesar de inúmeras críticas, o documento parece ter buscado “redefinir o lugar da leitura literária entre as outras práticas de leitura, destacando sua importância e enfatizando o letramento literário” (Machado, 2010, p. 424). No entanto, embora tenha apresentado uma proposta mais eficaz para o Ensino de Literatura em comparação com as edições anteriores, o documento falhou ao não oferecer o suporte necessário para os professores poderem exercer a autonomia considerada essencial (Zanon; Luquetti, 2018). Conforme Agazzi (2014), a participação de profissionais da área de Ensino de Literatura foi fundamental para as OCNEM, mas o documento não teve a mesma circulação que os anteriores, o que não gerou mudanças significativas nos cursos de Letras nem na Educação Básica. Portanto, pode-se inferir que o Ensino de Literatura continua ancorado na tradição (Agazzi, 2014).

A análise permite compreender o processo de ensino/aprendizagem, os elementos em que se baseia e o papel da Literatura dentro desse contexto. Em relação aos documentos oficiais, esta pesquisa revela que o ensino da Literatura nas duas primeiras versões, PCNEM e PCNEM+, apresentou algumas falhas e que a terceira versão, OCNEM, apresentou uma abordagem mais coerente, embora não tenha dado ênfase suficiente à Literatura.

As instituições educacionais brasileiras, como o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), têm trabalhado há aproximadamente duas décadas para adaptar o ensino às novas configurações sociais. Com o objetivo de alinhar a educação com essa nova realidade, políticas públicas foram desenvolvidas, resultando na criação da BNCC de 2017 (Brasil, 2017a). Essa iniciativa visa descentralizar o Ensino Médio e manter o padrão de habilidades e competências estabelecido nos PCNs (Brasil, 2000), como será discutido a seguir.

2.6 Discussão sobre BNCC e Ensino de Literatura na BNCC

Os documentos legais que regulamentam o sistema educacional em uma sociedade deveriam ser elaborados considerando suas necessidades específicas. Para alcançar uma abordagem mais precisa, seria essencial que pais, alunos, professores e profissionais da educação se envolvessem em discussões com as autoridades públicas para identificar suas reais necessidades e os principais desafios para a implementação de um sistema educacional de alta qualidade. Quando essa colaboração não ocorre, é responsabilidade dos profissionais da educação, juntamente com toda a comunidade escolar, analisar os problemas apropriadamente e buscar soluções adequadas.

Entre esses documentos orientadores da educação, destaca-se a BNCC, que foi publicada no Diário Oficial da União em 2017 e homologada no ano seguinte, em 2018. O documento inclui a seguinte declaração do então Ministro da Educação, Mendonça Filho:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2017a, p. 7).

Não se pode negar o caráter coletivo do documento, uma vez que muitos profissionais da educação participaram como corretores ou coordenadores. Além disso, na época, foi criado um portal onde professores de todo o país poderiam contribuir com suas opiniões sobre a elaboração do documento. Embora tenha havido essa tentativa de abertura, é possível encontrar relatos na internet de professores que não viram suas contribuições consideradas no debate, sugerindo uma falsa democracia participativa. Esse apagamento de contribuições é particularmente evidente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio (Cortinaz, 2019).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por coordenar as discussões públicas sobre o texto da BNCC, enfrentou críticas intensas em relação ao processo de sua elaboração e ao resultado, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Sobre esse assunto, Callegari (2018, [tela 2]) expressou sua preocupação em uma carta ao CNE, na qual afirmou:

Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o Ensino Médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da Educação Básica (Callegari, 2018, [tela 2]).

Segundo Mendes (2020, p. 138), mais de 12 milhões de contribuições foram abandonadas no processo, resultando em uma participação popular pró-forma, “ignorando as contribuições e desprezando tempo e energia investidos em pesquisa”. A questão sociodemográfica também é apontada:

Há duas forças que caminham em sentido contrário à equidade proposta. A primeira é a própria dimensão geográfica do país com toda a sua diversidade sociocultural. A segunda, e a que consideramos mais grave, é o abismo que existe entre os setores público e privado de educação (Mendes, 2020, p. 138).

De acordo com Cosson (2021b), as críticas à BNCC têm raízes no discurso que associa a economia à educação, uma abordagem que ganhou força durante os governos neoliberais dos Estados Unidos e do Reino Unido na década de 1980 (Cosson, 2021b). Nessa perspectiva, a educação é vista como parte integrante do desenvolvimento econômico, e essa configuração oportunista visa garantir a educação por meio da padronização do processo de aprendizagem. Aqueles que defendem a BNCC muitas vezes justificam sua criação argumentando que existem diversas propostas curriculares em vigor, o que pode resultar em desigualdades no sistema (Cosson, 2021b).

No entanto, a ideia de que todas as escolas devem adotar o mesmo currículo e a mesma abordagem pedagógica ignora que a desigualdade social relacionada à educação não decorre de diferenças pedagógicas, mas sim de políticas públicas que negligenciam os investimentos no sistema educacional. A criação de um currículo padronizado carece de fundamento, uma vez que as demandas e necessidades no contexto educacional não são uniformes (Cosson, 2021b).

Para Lopes (2018, p. 26), como resultado dessa padronização curricular, “a qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem”. Na mesma linha, Dourado e

Siqueira (2019, p. 298), salientam que “um dos pilares que sustentam a defesa da BNCC é um tipo de conhecimento convertido em conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado” e, ainda, que “o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista”.

Na urgência de se modernizar o currículo escolar, visando a qualidade no ensino no Brasil, “a BNCC configura a escola como um mercado, no qual a educação é um produto a ser consumido” (Cosson, 2021b, p. 39). Com a padronização do currículo, a qualidade da educação passa a ser avaliada por meio de testes, e um currículo focado na avaliação é simplificado para a finalidade de medir conhecimento de maneira uniforme e distribuí-lo igualmente para todos, como se o conhecimento fosse um objeto tangível a ser registrado e distribuído antes da avaliação.

Estabelecer um padrão desconsidera as características únicas de cada escola, que poderiam resolver seus desafios considerando seus contextos culturais e humanos. Além disso, limita a criatividade dos professores e retira dos alunos o compromisso com seu próprio processo de aprendizagem. Esse movimento de modernização da educação suscitou uma série de debates. Não se trata de se opor à modernização do ensino em si, mas sim de questionar quais abordagens teórico-metodológicas seriam adequadas para assegurar sua eficácia (Cosson, 2021b).

Outro ponto importante é que a BNCC se articula com a reforma do Ensino Médio, que altera a Lei nº 9.394, na qual se estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional que determinam os itinerários informativos para compor os currículos a serem ofertados conforme capacidade de cada sistema de ensino:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017b, art. 4º).

Condicionar a oferta desses itinerários à capacidade de cada sistema de ensino “[...] é indubitavelmente, a faceta mais perversa do novo Ensino Médio [...]” (Mendes, 2020, p. 138). Conforme mencionado pelo autor, o documento não apresenta indicações de que o governo garantirá a disponibilidade de todos esses itinerários. A BNCC tem em vista oferecer esses itinerários para atender aos diversos interesses dos estudantes, permitindo aprofundamento nos estudos acadêmicos ou uma formação técnica, enfatizando também o protagonismo juvenil (Brasil, 2017a). Mendes (2020, p. 139) levanta a seguinte indagação: “[...] Quem poderá

escolher seus caminhos formativos diante de um acesso tão desigual à educação como ocorre no país?”.

[...] A lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais (Furtado; Silva, 2020, p. 162).

Fracionar o conhecimento pode vincular os estudantes às escolhas disponíveis com base em sua realidade socioeconômica, ao mesmo tempo em que pode dificultar ou até impedir que eles desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo. Isso pode levar à formação de um *habitus* que limita suas habilidades criativas (Bourdieu, 1996). O desafio reside no fato de que as oportunidades para os jovens criarem projetos de vida estão limitadas às suas condições socioeconômicas. Para muitos jovens de baixa renda nas escolas públicas do país, seguir um projeto de vida orientado pela escola ou pela família pode parecer algo inalcançável, considerando as condições socioeconômicas e as realidades do mercado de trabalho. Como resultado, muitos acabam construindo projetos de vida com base no que é possível dentro de suas circunstâncias (Ramos, 2006).

Freire (2008, p. 98) afirma: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Por isso, é essencial entender a organização do sistema educacional e seus objetivos para poder contribuir com a melhoria das condições dos estudantes, especialmente os menos favorecidos. A escola desempenha um papel crucial nesse processo, e o ensino da Literatura também pode contribuir. Nesse sentido, é importante examinar como a Literatura se encaixa na BNCC e que tipo de leitor se aspira formar.

Na BNCC, a Literatura é integrada à Língua Portuguesa, o que, a princípio, parece algo interessante, uma vez que a Literatura é um fenômeno da língua. Entretanto, sua ausência enquanto disciplina parece um indício da forma passageira ou mesmo subliminar como se apresenta no documento (Porto; Porto, 2018). “Nas sete competências que integram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não há sequer uma ocorrência da palavra Literatura” (Mendes, 2020, p. 140). Cosson (2021b) reitera que, aparentemente, a BNCC parece apresentar orientações alinhadas às práticas de letramento literário escolar, mas, a partir de uma leitura mais atenta, percebe-se que o problema são os detalhes, que não são pequenos e nem podem ser ignorados.

Para Cosson (2021b), na BNCC existe uma visão dominante que parece determinar as orientações de uso dos textos literários durante o ensino básico. Para o autor, essa posição ocupa

uma noção tradicional da Literatura, como se, para ser literário, o texto precisasse ter seu registro escrito. O autor cita uma passagem do documento no segmento da educação infantil em que “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros” (Cosson, 2021b, p. 42), evidenciando que, embora esses textos tenham origem na oralidade e circulem oralmente, é a escrita que lhes garante o estatuto de literário.

O autor comenta que o componente da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental distingue o livro de Literatura das demais manifestações artísticas e culturais e que “nesse caso, a Literatura é não só o texto escrito, mas um texto escrito veiculado em um determinado suporte que é o livro”. E essa condição da Literatura se evidencia ainda mais ao notar os contrastes entre livro e texto, pois, mesmo trocando o livro pelo texto, “[...] é ainda a condição de escrito e impresso que parece guiar a oposição entre o literário e outros tipos de texto [...]” (Cosson, 2021b, p. 42).

Cosson (2021b, p. 42) aponta que, por ser concebida como a arte da escrita, a Literatura “deve ser separada” das demais artes, mesmo que caminhem juntas no denominado campo artístico-literário. Essa separação é necessária porque sendo a arte da escrita, a Literatura não possui a mesma posição das outras artes na escola. Embora haja uma precariedade nos espaços escolares para essas outras artes, elas sempre foram entendidas como práticas. Já a Literatura, apesar de vagas considerações sobre a produção dos textos literários, é simplesmente fruição. E, ainda que caracterizada como arte ou discurso artístico e estético ao longo do texto, a Literatura é uma arte pela metade ou diminuída por ser apenas recepção, e que está na escola a serviço outro, e não a si mesma (Cosson, 2021b).

O que se consegue perceber é que com a restrição do literário ao escrito, a Literatura fica presa a um suporte criado no passado e somente por meio dele participa do presente. Isso vai ao encontro do ensino tradicional, em que se concebe a Literatura como um conjunto de obras que deve ser preservado e transmitido pela escola. O que pode ser comprovado em “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da Literatura brasileira” por meio da “leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da Literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (Brasil, 2017a, p. 525). Reduzir a Literatura a um conjunto de obras produzidas durante todo o processo histórico do país, torna imprescindível que se busque acompanhar essa trajetória.

Para Cosson (2021b, p. 44),

[...] embora as expressões ‘estilo de época’ e ‘período literário’ tenham sido elididas da BNCC, a história da Literatura que se faz por meio da periodização estilística continua implicitamente presente, até porque não se postula uma alternativa à sua adoção. Ao contrário, em lugar de se considerar a tradição literária como um intertexto sistêmico, mantém-se o velho critério nacionalista/regional dos românticos que adota para a história literária o modelo organicista em que a Literatura brasileira é um galho da árvore da Literatura ocidental [...].

Essa afirmação é facilmente comprovada no trecho

inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais — em especial da Literatura portuguesa —, assim como obras mais complexas da Literatura contemporânea e das Literaturas indígena, africana e latino-americana (Cosson, 2021b, p. 44).

O texto mostra o não lugar da Literatura na BNCC, pelo menos não enquanto campo do saber, uma vez que se restringe a um conjunto de obras escritas entendidas como complexas, tradicionais, reforçando a ideia do cânone. Subordinada ao componente curricular da Língua Portuguesa, nomeadamente como campo artístico-literário, a Literatura é colocada como matéria secundária, um complemento ao ensino da língua materna. Ao ser colocada nessa posição, a Literatura acaba sendo negligenciada no ensino da leitura, exercendo a função de fornecer textos estéticos e artísticos para a fruição do aluno (Cosson, 2021b).

O papel secundário da Literatura não se restringe apenas à leitura dos textos literários, mas também à escrita: “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (Brasil, 2017a, p. 503), o que demonstra mais de uma prioridade, pois a razão por trás dessa escolha é a separação do letramento literário em dois processos nitidamente diferentes, a recepção e a produção e reforça a ideia de escrita literária enquanto privilégio do escritor-artista e não do leitor-autor.

No Ensino Médio, o texto da Base afirma que os estudantes devem

encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos — oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores (Brasil, 2017a, p. 524).

Isso também reforça a ideia de escrita literária como elaboração artística que se apropria de recursos digitais de criação e não utiliza os textos literários para expressão e conhecimento da Literatura (Cosson, 2021b).

Não há necessidade de se considerar o conhecimento literário para a formação do leitor,

pois na BNCC a leitura literária tem como principal objetivo a fruição (Cosson, 2021b). Segundo os objetivos da BNCC, ao final do Ensino Médio, “[...] os jovens devem conseguir fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (Brasil, 2017a, p. 488).

Mendes (2020) afirma que não se pode negar a importância da fruição estética, mas que a BNCC não discute sobre o assunto, o que pode gerar o perigo de colocar o aluno apenas como espectador que busca na Literatura somente prazer e conforto. Segundo o texto, fruição “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” e requer “disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (Brasil, 2017a, p. 195), demonstrando que outras dimensões como a crítica e a reflexão ficam secundarizadas. Mendes (2020, p. 141) complementa:

Os deslocamentos, a valorização da experiência e a complexidade tanto do processo, quanto dos efeitos de uma leitura literária parecem ter sido suplantados ou, no mínimo, omitidos na BNCC. Em seu lugar, o que aparece é a figura de um leitor/fruidor que precisa ser competente para apreciar o que está posto. Falta, portanto, na Base, uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética.

A leitura literária, ocorre naturalmente em virtude das características essenciais das obras, e não de um processo de letramento literário que demanda competência literária do estudante. Por isso que a BNCC apresenta como característica do leitor literário um caráter idealizado e abstrato, bem diferente das condições concretas de leitura na escola (Amorin; Souto, 2020). Nesse sentido, o ponto de partida é compreender não a função, mas o valor da Literatura em sala de aula, pois “a leitura literária, mais que sensibilidade, prazer e deleite, demanda saberes, posiciona valores e oferece experiências que são fundamentais para a constituição de nossos corpos simbólicos [...]” (Cosson, 2021b, p. 48).

De acordo com Cosson (2021b), as relações entre o conhecimento literário e linguístico não são simplificadas nem excludentes, mas sim complementares. Isso ocorre porque a compreensão da linguagem literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da habilidade linguística dos alunos, permitindo-lhes utilizar a língua de forma mais abrangente. Além disso, a linguagem literária não se limita a se ajustar ao mundo; ela também nos capacita a participar ativamente na construção tanto do mundo quanto de nossa própria identidade.

Os estudos literários propõem que “a Literatura nos liberta de nossas maneiras

convencionais de pensar a vida [...]. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo [...]" (Compagnon, 2009, p. 50-51). O contato com a Literatura possibilita que os leitores assumam um papel mais ativo, pois representa uma oportunidade de conhecer novas pessoas, contextos e culturas variadas. Isso os incentiva a confrontar diferentes realidades e a refletir ativamente sobre si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor.

2.7 Principais apontamentos do capítulo

O presente capítulo trouxe uma reflexão sobre o percurso histórico do ensino da Literatura no universo escolar, transmitindo a ideia da carga histórica de um ensino mais próximo de um classicismo — a influência que isto tem na formação de Portugal, mas que é cerceada na colônia brasileira — refletido na história da educação e do ensino da Literatura no Brasil. Perpetuou-se o ensino da Literatura sob os moldes do tradicionalismo, impedindo a escola contemporânea de acompanhar as necessidades de adequação com a realidade, e de efetivar a formação do leitor literário.

Após o surgimento da escola pública sob o território ideológico da política dominante, refunda-se tanto a educação quanto o ensino da Literatura em um contexto em que há não só a mudança do eixo educacional, tendo o aluno como centro, um aluno que se busca construir como um ser capaz — e em que a Literatura é um direito humano, uma necessidade humana de aprimoramento, surgindo os desafios paradigmáticos de formação do leitor e de sua capacitação, denominada letramento literário, para interagir com o universo da Literatura.

No segundo tópico do capítulo, abordou-se justamente esta questão, o letramento, no qual se compreende que a escola é talvez o principal motor deste processo, mas não é o único, e que o processo em si não tem por objeto tão só o aluno e o espaço escolar, mas é algo que se dimensiona e dimensiona o indivíduo projetando-o com uma capacitação nova em relação ao ambiente social com um todo.

Em seguida, apontou-se o ensino da Literatura no Ensino Médio, compreendendo que a escolarização tem contribuído para o apagamento da Literatura. A preocupação do Ensino Médio tem sido preparar os jovens alunos para o ingresso no ensino superior e, com isso, a Literatura passou a ocupar um lugar irrelevante. Outro fator apontado é a necessidade de problematizar a questão de o livro didático ser norteador do ensino da Literatura. Refletiu-se que, enquanto esse ensino continuar sob o viés historiográfico, será impossível formar um leitor

literário competente.

Além disso, discutiu-se sobre a importância do letramento literário e as diferentes concepções acerca do termo. Embora existam diferentes concepções, é preciso delimitar o termo letramento, e que se encontre os caminhos de convergência para tornar o conceito mais consistente e produtivo para todos os usuários.

O próximo tópico se valeu da ideia majoritária na atualidade, da mediação do professor, um sujeito que possibilita o aprendizado do aluno com o conhecimento estabelecido. No aspecto da Literatura e a formação do aluno leitor e a aquisição por parte deste da ferramenta, do letramento literário — a ideia da mediação se faz presente, sendo que para mediar, o professor tem que passar pelo processo semelhante ao que deve induzir no aluno, sendo o próprio professor objeto de uma transformação em relação às dimensões da Literatura.

Continuando a discussão acerca do ensino da Literatura nas escolas, buscou-se compreender como esse ensino vem sendo tratado nos documentos oficiais e mais recentemente, na BNCC, e como/se essas diretrizes comuns e aprendizagens essenciais têm contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos ao longo da história da humanidade. Serão tratados conceitos de poesia segundo Silva (2016), Aristóteles (2002), Bosi (1983), Paz (2012), Zilberman e Silva (1990), entre outros.

Silva (2016, p. 22) afirma que “a gênese da poesia se confunde com a gênese da história do homem”. Conforme o pesquisador argumenta, a dimensão poética tem sido uma presença constante nas ações humanas, pois está intrinsecamente ligada à nossa capacidade de abstrair, de transcender o óbvio, de compreender o mundo e de nos perceber como parte integrante dele. Em diversas situações, tanto nas artes como na vida cotidiana, a poesia é frequentemente identificada como um elemento abstrato que enriquece esses momentos. Silva (2016) ainda complementa que a poesia existe mesmo antes da criação de poemas, já que uma fotografia, um desenho ou uma declaração podem ser considerados poéticos quando capturam um momento emocionante. Além disso, um texto em prosa pode estar impregnado de poesia, enquanto um poema pode não necessariamente expressar elementos poéticos, uma vez que a verdadeira poesia não está sempre atrelada à sua forma externa.

Frequentemente, os estudantes se equivocam ao diferenciar os termos poema e poesia, ao discernir entre forma e essência, bem como em outros contextos, como música e canção, filme e cinema.

Sobre esse aspecto Silva (2016, p. 22-23) explica:

Obviamente, isso se deve muito mais à plurissignificação das palavras em Língua Portuguesa e ao coloquialismo, do que ao desconhecimento etimológico e histórico-cultural dos termos, mas é importante diferenciar os conceitos para que fique claro do que estamos falando a fim de não confundirmos a obra com a arte).

Paz (2012) argumenta que a poesia pode existir independentemente de poemas, pois muitas vezes paisagens, pessoas e eventos são intrinsecamente poéticos, sendo poesia mesmo sem serem poemas. Ele também enfatiza que a poesia não é a soma de todos os poemas, e cada criação poética é uma entidade única, autossuficiente e irreduzível. Para ele, um poema é algo novo, mas não é um todo completo, cada poema é único e inigualável. A unidade da poesia só pode ser verdadeiramente compreendida através da experiência direta com o poema, pois o poema é uma obra por si só, mas não deve ser confundido com a poesia. O poema é um meio, um organismo verbal que contém, evoca ou emana poesia, sendo a síntese da poesia em sua forma mais concreta. De acordo com Paz (2012) a tarefa de classificar poemas em gêneros pode ser desafiadora, uma vez que todas as atividades verbais, desde interjeições até discursos lógicos, têm potencial para se tornar poemas.

Silva (2016) destaca que a história do poema difere da história da poesia. Ele argumenta que a poesia é a essência da criação, enquanto o poema é a obra que surge desse ato criativo. A própria etimologia da palavra poesia, derivada do grego *poiesis*, significa criar ou fazer. Silva (2016) ainda salienta que ao longo da história mundial, indivíduos têm utilizado imagens, palavras sagradas, impressões e emoções para criar, recriar e transformar a poesia em uma forma de linguagem única.

Paz (2012, p. 9) traz o conceito de poesia a partir de algumas reflexões: “A poesia não pode ter como objeto próprio, mais que a criação de poemas, a de momentos poéticos? Será possível uma comunhão universal da poesia?”. Para abordar essas questões, o autor estabelece duas características fundamentais do momento poético: a poesia representa o instante em que os aspectos essenciais da linguagem ressurgem, tais como sua qualidade sonora e visual, que suprimem sua utilidade prática. No entanto, na atividade poética, esses atributos são transformados em imagens de natureza ambígua, capazes de evocar uma infinidade de significados, resultando em uma forma de comunicação entre os estudantes brasileiros.

3 CAPÍTULO 2 – HÁ ESPAÇO PARA A POESIA NO ENSINO MÉDIO?

3.1 Concepções acerca do gênero poema e da poesia

Na escola, a leitura literária [...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson 2021b, p. 30).

Neste tópico serão apresentados alguns conceitos de poesia, o seu surgimento, sua importância e valor estético e o papel que exerce na Literatura, além de tratar sobre como tem atuação única. Ao valorizar os elementos fundamentais da linguagem, a poesia transcende as fronteiras da expressão escrita e, assim, integra-se a outras manifestações de arte. Assim,

há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia acontece como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, estamos diante do poético. [...] A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção e tragédia. O poético é poesia em estado amorfo (Paz, 2012, p. 16-17).

Paz (2012) percebe na poesia uma fusão cósmica de realidades diversas, onde a experiência humana adquire significado no ponto de encontro entre o indivíduo, a história e a linguagem. No processo de formação individual, a poesia assume a forma de um “exercício espiritual, um método de libertação interior” e uma “operação capaz de transformar o mundo; a atividade poética é revolucionária por natureza” (Paz, 2012, p. 15). Além disso, Paz (2012) argumenta que a poesia tem a capacidade de estabelecer uma conexão com o transcendente, levando-nos a uma dimensão mais profunda da existência.

De acordo com Bosi (1983), para os hebreus, o fundamento da poesia está enraizado no poder da nomeação. Ao nomear as coisas, eles conferiam a elas sua verdadeira natureza ou a reconheciam. Esse poder, subjacente à linguagem, é o que dá aos poetas a capacidade de dar sentido às coisas. Em essência, a origem da poesia está intimamente ligada à origem da própria linguagem. Restaurando a conexão entre signos e as coisas que eles designam, a poesia revela um uso muito primário da linguagem e parece preceder seu perfil em conversas, conferências, discursos, ensaios, telefonemas, jornais e aulas. Bosi (1983) enfatiza que a poesia é uma forma de linguagem que transcende o uso cotidiano das palavras. Ela eleva a palavra a um estado de graça, carregando significados mais profundos e revelando a essência da experiência humana.

A poesia, para Bosi (1983), é uma expressão artística que permite ao poeta expressar sua subjetividade de maneira única. Ela dá voz aos sentimentos, emoções e visões pessoais,

transmitindo uma experiência interior de forma autêntica e original. O autor ressalta a importância da sensibilidade estética na poesia. Através da linguagem, ritmo, sonoridade e imagens poéticas, a poesia cria um impacto emocional e desperta o senso de beleza nos leitores. Para ele, a poesia utiliza símbolos e imagens para comunicar significados mais profundos e complexos. Ela vai além da comunicação literal e busca transmitir uma compreensão simbólica do mundo, permitindo múltiplas interpretações e ressoando além das palavras. Mas também, é vista pelo autor como uma forma de reflexão crítica sobre a realidade. Ela pode questionar normas, desafiar convenções e propor uma visão de mundo alternativa. Através da poesia, é possível explorar temas sociais, políticos e filosóficos com uma perspectiva crítica.

De acordo com Zilberman e Silva (1990), a poesia se transformou ao longo do tempo no que hoje chamamos de Literatura. Apesar da criação de novos gêneros e termos literários, permanece indiscutível que os textos poéticos possuem uma capacidade única de transformação do indivíduo. Ao expor os leitores à matéria-prima literária, a poesia serve como um requisito essencial para o desenvolvimento intelectual e ético.

Conforme Silva (2009), a poesia consiste na arte de criar e construir. A criação poética é resultado da interação entre o poeta e a linguagem, que juntos dão origem à poesia. Em essência, a poesia é uma forma verbal de arte, e a linguagem é seu único domínio. Segue uma estrutura linguística particular que se desvia do comum, em que as palavras muitas vezes não possuem significado real, mas sim, transmitem conotação ou significados figurativos, oferecendo assim uma revelação alternativa da verdade. Às vezes, as palavras são usadas apenas para dar som à poesia, desprovidas de qualquer significado subjacente. A fragmentação é resultado da linguagem poética indo contra as regras rigorosas da sintaxe. Muitas vezes, o ritmo do pensamento é seguido pela linguagem poética ou mesmo a acompanha, reunindo as palavras em repetições organizadas ou acústicas regulares, assim como na música.

Para Aristóteles (2002), a poesia é uma forma de imitação da realidade. Ele argumenta que a poesia imita as ações e os caracteres humanos por meio do uso da linguagem e da estrutura narrativa. Através dessa imitação, a poesia é capaz de representar a natureza humana e suscitar emoções nos espectadores ou leitores, seja por meio da linguagem, do gesto ou da música. Segundo o autor a poesia tem uma função importante na sociedade, pois permite que as pessoas expressem suas emoções e ideias de forma criativa e simbólica. Aristóteles (2002) destaca a importância da mimesis, ou imitação, pois a poesia é uma operação que representa a natureza (*physis*). A poesia imita a maneira como o ser humano age (*praxis*) com base em sua vontade, paixões (*pathos*) e intelecto (*dianoia*), para expressar uma mensagem moral (*ethos*). O ato criativo (*poiesis*) da poesia envolve imitação calculada e intencional, seguindo seu próprio

raciocínio para alcançar o objetivo de obter prazer e conhecimento. Como a imitação e a contemplação do imitado são naturais ao ser humano, elas têm origem intelectual e estética.

Aristóteles (2002) acredita que a poesia tem o poder de evocar emoções no público por meio da representação de personagens e eventos. Além disso, ele argumenta que a experiência emocional gerada pela poesia pode levar a uma purificação emocional conhecida como catarse, proporcionando uma forma de alívio e libertação das emoções. Ele via a poesia como uma forma de conhecimento que podia nos ajudar a entender melhor o mundo e a nós mesmos, ao representar as experiências humanas de uma forma mais ampla e profunda.

Para o autor, a poesia é uma forma de arte superior, pois é capaz de imitar a realidade de maneira mais ampla e profunda do que outras formas de arte, como a pintura ou a escultura. E, a poesia é uma forma de arte que tem suas próprias regras e técnicas, que devem ser aprendidas e dominadas pelos poetas. De acordo com o autor, a poesia deve ser avaliada com base em sua capacidade de imitar a realidade de forma verossímil e de emocionar o público, “a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis do ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade” (Aristóteles, 2002, p. 39).

Segundo Paz (2012), a poesia busca alcançar a “palavra essencial”, uma linguagem purificada e autêntica que vai além da mera comunicação. Essa palavra essencial é capaz de revelar verdades universais e essenciais sobre a condição humana. A poesia define a condição simbólica do ser humano, expressando sua existência e ambiguidade. O homem é, por natureza, um poeta, e na poesia torna-se um servo da linguagem, um veículo por meio do qual ela se manifesta, se compõe, se torna realidade e se materializa constituindo o homem.

A poesia, para Paz (2012), é um meio de transformação e renovação pessoal e social. Ela desafia as estruturas estabelecidas, rompe com convenções e desperta uma consciência crítica. Através da poesia, é possível vislumbrar novas possibilidades e propor mudanças em nossa forma de pensar e viver. A poesia revela o mundo em que vivemos e cria um outro no qual desejamos habitar. Ela é tanto o pão dos escolhidos quanto alimento maldito. Separa e unifica. É um convite à viagem, mas também ao regresso. É inspiração, respiração, suplica o vazio e dialoga com a ausência. A poesia alimenta-se do tédio, da miséria e do desespero. Expressa a história de raças, nações e classes. A poesia nega a história e nela todos os conflitos são resolvidos. Nela, finalmente, o ser humano se conscientiza de ser mais do que uma passagem.

O referido autor enfatiza a importância da sensibilidade poética, que é a capacidade de ver além das aparências superficiais e capturar a essência do mundo. A sensibilidade poética nos permite apreciar a beleza nas coisas mais simples e encontrar significado em experiências

aparentemente insignificantes. Paz (2012) vê a poesia como um terreno de conflito e tensão, onde diferentes vozes e perspectivas entram em diálogo. Através do uso de contrastes, paradoxos e ambiguidades, a poesia revela as contradições da existência humana e nos desafia a lidar com elas. O autor ainda reitera que a poesia é uma forma de liberdade criativa. Ela transcende as limitações da linguagem convencional e permite ao poeta explorar novas possibilidades expressivas. A poesia é uma busca constante pela liberdade de expressão e pela autonomia do pensamento (Paz, 2012).

Lajolo (2000) apresenta o poema como um jogo da linguagem composto por palavras soltas, empilhadas, em fila, desenhadas com ritmo diferente das palavras faladas no cotidiano. Já a poesia surge do olhar do poeta para seus leitores por meio do poema. A poesia é uma forma de manifestação do eu lírico, permitindo ao poeta expressar suas emoções, pensamentos e percepções pessoais de maneira profunda e autêntica. Lajolo (2000) reconhece a polissemia da poesia, ou seja, sua capacidade de ser interpretada de várias maneiras. Ela valoriza a liberdade interpretativa do leitor, que pode atribuir significados pessoais e encontrar novas perspectivas a cada leitura.

Para Lyra (1986) o poema é um objeto empírico. Criado o poema, ele passa a existir por si só, ao alcance de qualquer leitor. Mas a poesia só se concretiza em outro ser, onde ela se instala e se revela de forma primordial, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo para depois se inserir no espírito desse indivíduo que a absorve.

Candido (2013a) afirma que a linguagem poética se diferencia pela maneira como emprega a linguagem, fazendo uso de uma variedade de recursos estilísticos e estratégias discursivas para que o conteúdo e a forma se harmonizem. Isso ocorre ao levar em conta os elementos que são distintivos do texto poético, tais como a rima, o ritmo, os jogos estilísticos, as figuras de linguagem e a sonoridade. Em sua opinião:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu (Candido, 2013a, p.178).

Devido a poesia trazer à linguagem um efeito potente de significação e sentido, uma vez que a essência da linguagem poética está na palavra e em sua imaginação criadora, é que muitos autores como Pinheiro (2000) defendem o ensino da poesia nas escolas. Pois a poesia é feita de som e silêncio, de sentimentos, conhecimentos e cores, todos ligados em sua própria essência. E nesse sentido traz em si, dor, dúvida, incerteza e desequilíbrio, espaços que precisam ser

preenchidos pelo leitor. A poesia pode contribuir para ensinar a refletir sobre a vida, a ver e pensar a realidade de uma forma diferente.

Depois de apresentar alguns conceitos da poesia e do poema, no próximo tópico será apresentado o estudo do poema em sala de aula e sua inadequada escolarização.

3.2 Estudo de poemas em sala de aula: Escolarização inadequada

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, apontam em seu texto institucional que o problema da leitura de poesia nas escolas tem sido centralizar suas perspectivas na didatização dos textos, desconsiderando totalmente suas potencialidades (Brasil, 2006).

Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber de cor os poemas dos manuais não foram além disso, isto é, terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. Parece que, infelizmente, a leitura de poemas fora da vida escolar é coisa para poucos. Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva (Brasil, 2006, p. 75).

A escolha do trabalho com o texto poético se deu não só pela forma que este gênero textual é utilizado no ambiente escolar, mas também pela perspectiva de que seja reconhecido pelas suas multiplicidades. A Literatura nas escolas tem sido estudada por autores como Averbuck (1982), Amarilha (1997), Lajolo (2000), Gebara (2002), Cosson (2021a), entre outros. Os resultados têm indicado as alterações pedagógicas que a poesia sofre. O que se percebe é que, geralmente, na escola, e principalmente nas aulas de Literatura, quando se almeja a formação leitora dos alunos é mais comum a solicitação da leitura de romances dos clássicos literários. Dessa forma, os poemas permanecem com pouca circulação e quando são escolhidos, é com o intuito de reduzi-los à utilidade dos conteúdos didáticos obrigatórios.

Para Candido (2013a), a dificuldade em ensinar poesia se dá pelo fato de que a prosa é um meio de expressão mais próximo da linguagem cotidiana e as pessoas estão mais familiarizadas com ela. Essa situação é desfavorável e pouco atrativa para a leitura e ensino de poesia nas escolas, ocorrendo com muita frequência devido às expectativas entre professores e estudantes não se conciliarem. O interesse em converter textos poéticos em conteúdo didático, muitas vezes, corrobora com um grande desinteresse dos jovens pela poesia.

Antes de aprofundar essa reflexão, é preciso esclarecer a diferença entre poema e poesia. Candido (2006), em seu “Estudo analítico do poema”, adverte que a poesia não deve ser

confundida, necessariamente, com uma análise do verso, principalmente do verso metrificado. De acordo com o autor, “a poesia pode ocorrer tanto na prosa quanto em verso livre” (Candido, 2006, p. 21). No gênero poema, as palavras não se apresentam sempre da mesma forma e não se adaptam às necessidades do ritmo, mas adquirem diferentes sentidos conforme a abordagem do poeta. Cabe ressaltar que discutiremos o gênero poema e a leitura de poesia no contexto escolar.

O trabalho com o texto literário no ambiente escolar, em especial o poema, encontra muitos entraves e o principal está em utilizá-lo como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais. Todorov (2010, p. 15) afirma: “O Ensino de Literatura na escola está em perigo”. O autor se refere a como a Literatura tem sido apresentada para os jovens nas escolas, uma vez que eles não têm contato efetivo com o texto, mas apenas com a teoria ou com a história literária. Para Todorov (2010), os textos literários devem novamente ocupar o cerne do processo educativo, porque só eles em sua grandeza podem fascinar, sensibilizar e criar uma ligação profunda entre os leitores.

Para os professores de Língua Portuguesa e Literatura, o papel dos textos literários na formação dos indivíduos e da sociedade é inegável. No entanto, na prática diária, acabam eliminando as possibilidades desse trabalho, que é tão significativo, ao abordarem somente a crítica literária. Neste sentido, escolher o autor do livro didático se tornou referência de escolha sobre o que deve ou não ser lido em aula.

Uma das grandes críticas ao estudo do gênero poema na escola, refere-se ao uso desses textos para enaltecer valores, datas comemorativas dentre outros. Questiona os usos excessivos da Literatura no ambiente escolar, o método de ensino por meio da Literatura e a utilização do texto como justificativa (Lajolo, 1986, 2000). Sobre isso, Lajolo (1986, p. 15) afirma: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”. No cotidiano das salas de aula de Literatura, muitas vezes se percebe que os estudantes demonstram desinteresse pelas atividades de leitura sejam individuais ou coletivas com discussões sobre os textos apresentados. Percebe-se ainda, no discurso desses estudantes, que a leitura dos textos literários é cansativa e desconectada da realidade, pois, conforme já discutido neste trabalho, o que se aprende sobre Literatura é a biografia dos autores e períodos literários. Nesse sentido, pode-se constatar que a escola tem fracassado no sentido de aproximar os estudantes dos textos literários, em especial a poesia.

É preciso que as escolas possibilitem que mais alunos se tornem capazes de usar a língua para produzirem suas mensagens, manifestar suas emoções e sua visão de mundo, conscientes de si e dos seus limites diante do próprio discurso e do discurso do outro. Que possam usar a

linguagem para que se libertem das amarras da manipulação a que estão sujeitos no contexto do jogo social. É importante ensinar a ler poesia de forma sensível, instigando o aluno a compreender os sentidos do texto, a saber interpretar um poema, vivenciá-lo, senti-lo e estar no mundo com ele. Essa é uma tarefa fundamental. Como explica Paz (2012, p. 34):

Cada poesia é única. Em cada obra lateja, com maior ou menor intensidade, toda a poesia. Portanto, a leitura de um só poema nos revelará, com maior certeza do que qualquer investigação histórica ou filológica, o que é a poesia.

E ainda, segundo o autor, “o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo, sua disposição. Pois bem, o poema é só isto: possibilidade, algo que só se alinham em contato com um leitor, um ouvinte” (Paz, 2012, p. 33). O autor ainda completa dizendo que a participação do leitor é algo comum aos poemas e que sem isso jamais seria poesia. “Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estágio que podemos chamar de poético” (Paz, 2012, p. 33).

Conhecimentos como escolas e gêneros literários, seus movimentos históricos e os escritores mais representativos fazem, sem dúvida, parte da memória escolar de todos aqueles que frequentaram alguma instituição de ensino formal no Brasil. Mas, autores como Soares (2011), Azevedo (2003) e Cosson (2021a) discutem o impacto que a didatização da Literatura pode causar na formação de leitores na escola e nos faz questionar sobre o papel da escola na formação de sujeitos leitores de Literatura e quais práticas seriam significativas nesse processo.

Para Azevedo (2003), a Literatura não pode se limitar à formação escolar, embora a escola ainda seja o caminho para esse conhecimento. Candido (2013a, p. 176) entende a Literatura para além da perspectiva escolar, assim, a coloca em uma lista de necessidades incompreensíveis para o ser humano e indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno. O autor explica que essas necessidades incompreensíveis “são correspondentes às necessidades profundas do ser humano e que não podem deixar de ser atendidas sob penalidade de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora”. Segundo o autor, a Literatura tem um grande domínio na formação humana, conforme relata:

[...] A criação ficcional ou poética, que é a mola da Literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito — como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2013a, p. 177).

Nesse sentido, defende-se a Literatura como algo indispensável e um direito

intransferível das pessoas e da escola. A escola é o principal meio de circulação da Literatura, por isso, esta tem sido utilizada como canal de conhecimento, mas não devemos ignorar sua importância na formação humana. Candido (2013a, p. 177) comenta sobre o caráter humanizador da Literatura, afirmando:

[...] Ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Para Candido (2013a), a Literatura é a demonstração humana e universal em qualquer momento e em qualquer lugar. Não existe ninguém ou nenhuma nação que não tenha essa forma de expressão, seja por meio da construção popular ou erudita. Ainda segundo o autor, a contextualização e o significado das palavras não têm sentido em um todo claro e lógico, pois favorecem a organização do espírito do leitor que leva à organização do mundo. Em outras palavras, a forma de inserir a mensagem tem um efeito humano devido à sua organização mental. Sobre humanização, ele declara:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2013a, p. 180).

Sob essa ótica, o uso da Literatura, e mais especificamente a poesia, pode proporcionar aos jovens estudantes meios para expressarem suas individualidades e, ao mesmo tempo, possibilitar uma maior interação entre eles. Autoras como Lajolo e Zilberman (2002), lembram que a Literatura no Brasil, mesmo que seja imprescindível desde os primeiros anos escolares, por contribuir com esse processo de humanização do ser humano, torna-se obrigatória como disciplina curricular somente a partir do Ensino Médio. Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pode-se constatar o texto que regulamenta o Ensino de Literatura no Brasil, no trecho transcrito (Brasil, 2006, p. 52):

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico — embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência /decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado; esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (Brasil, 2006, p. 52).

Percebe-se que a leitura de textos literários contribui para a formação humana do indivíduo, pois ao contrário da maioria dos tipos textuais em circulação, os textos literários permitem que os indivíduos exerçam múltiplos sentidos da linguagem e, como efeito, a liberdade. Dessa forma, é preciso fazer uma consideração: deve-se criar condições para que o leitor alcance uma autonomia na formação humana. E, nesse sentido, o poema pode contribuir para criar tais condições, uma vez que, geralmente, quem lê poemas, torna-se mais apto a ler outros gêneros textuais. Frantz (1998, p. 80) elucida:

Mesmo sabendo da importância da poesia na vida dos seres humanos, muitas escolas esqueceram-na, principalmente nas séries iniciais, dando mais espaços, entre aspas, para coisas mais importantes e mais sérias, como também para textos em prosa, privando os alunos dessa experiência inigualável.

O poema, em particular, colabora com a formação de leitores literários em qualquer período de ensino, pois se caracteriza pela polissemia da linguagem, sua originalidade; é marcado pela linguagem conotativa, permite múltiplos níveis de leitura, diferentes estilos, e a escola precisa respeitar suas particularidades, sua função estética, sua maneira de produzir sentido, no diálogo e na interação que cria com seus leitores.

As autoras Lajolo e Zilberman (2002) advertem que a leitura de textos literários estão se tornando cada vez mais escassas no ambiente escolar, seja porque se dilui no meio de vários tipos de discursos ou textos, seja porque é substituído por resumos, compilações, etc. Portanto, partindo do princípio de que o protocolo de leitura literária deve ser iniciado dentro do espaço escolar, é necessário criar meios eficazes para inserir os leitores nesse contexto. É importante que se busque práticas e espaços para que o prazer e a necessidade de ler possam se fundir.

Não existe uma receita mágica e infalível, no entanto o mediador, seja ele professor ou não, pode organizar de forma criativa momentos de leitura que não se restrinjam à decodificação e ao didatismo, e transformem a rotina de leitura em práticas eficientes de formação leitora. Nesse aspecto, é importante que os educadores dessa área elaborem propostas que contribuam com o letramento literário, pois ‘quanto mais o receptor se apropriar do texto literário e a ele se entregar profundamente, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado ele será’ (Brasil, 2006, p. 60).

Quanto a promover a leitura de textos poéticos, o desafio do mediador é levar o estudante de Ensino Médio a acessarem obras canônicas sejam clássicas ou contemporâneas, que possibilitem reconhecer seu valor estético, fruição mais apurada e acessem outra forma de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Nem sempre a leitura de textos poéticos, como experiência estética, fluirá espontaneamente. Haverá em alguns momentos, resistência por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, Paz (1993) defende que há uma diferença entre ler um poema como texto poético e ler como texto informativo. De acordo com o autor,

o poema lido como um texto literário difere de lê-lo como um documento histórico, psicanalítico ou social. Na prática isto significa que precisamos reaprender a ler poemas como textos poéticos, pois a poesia necessita ser declamada para que possamos promover a união entre som e sentido, característica essencial do poema (Paz, 1993, p. 102).

Vale destacar que a Literatura se torna complexa porque sua função não é apenas referencial, não está centrada somente na mensagem. O texto poético se preocupa principalmente com a forma. E, ainda, que em suas diferentes manifestações, a Literatura contribui para desenvolver um indivíduo mais crítico, autônomo e capaz de visualizar diferentes soluções para os problemas que possam surgir. Associado a isso, a sensibilização promovida pela leitura do texto poético, manifesta-se como possibilidade de emergir um leitor mais receptivo, que seja apto a perceber a si e ao mundo, superando o senso comum. Nesse sentido, formar um leitor de poesia humanizado, é formar um leitor que compreenda os elementos estéticos específicos do texto poético (jogos sonoros, ambiguidade, ironia, deslocamento sintático, subversão de lugares comuns) que colaboram com seu efeito de sentido, e que possam inseri-los em sua prática de vida (prática social — como diz a teoria do letramento) e tornar-se uma pessoa que em situações cotidianas, seja receptiva com o próximo (Candido, 2013a).

Dessa forma, espera-se que o estudante leitor de poesia experimente praticar o exercício de reflexão, de adquirir saber, de ser receptivo com o próximo, afinar as emoções e ser capaz de aprofundar-se nos problemas da vida do senso de beleza e perceber como o mundo é complexo (Candido, 2013a). Tratar a Literatura e também a poesia para além do estudo

conteudístico e formal deve ser a principal motivação para pensar sobre formas de efetivar espaços dentro da escola que possam proporcionar aos jovens estudantes a possibilidade de encontro com o texto poético e com o potencial transformador da leitura literária.

3.3 Poesia nos livros didáticos

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme estabelecido pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, tem como propósito a avaliação e disponibilização sistemática, regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa. Esse serviço é direcionado às escolas públicas de Educação Básica, abrangendo as redes federal, estadual, municipal e distrital, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e que mantenham convênios com o Poder Público (Brasil, 2017c). O PNLD representa, desta forma, um mecanismo de justiça social.

O PNLD é o mais antigo entre os programas destinados à distribuição de materiais didáticos aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil, tendo sido instituído em 1937, denominado de Instituto Nacional do Livro. Por oitenta anos, o programa tem passado por aprimoramentos, mudanças de denominação e variações em sua execução. Inicialmente, sua meta era atender exclusivamente os estudantes do Ensino Fundamental em escolas públicas. A inclusão do Ensino Médio no PNLD teve início em 2004 com alguns livros, no entanto, atingiu sua completude em 2009 (Brasil, 2017c).

A responsabilidade pelo desenvolvimento da política do PNLD como financiador, formulador e gestor recai sobre o MEC, enquanto o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume o papel de executor do programa. Isso envolve a aquisição e distribuição dos materiais didáticos em todo o território brasileiro. A execução do programa segue um processo que abrange oito etapas, conforme detalhado nos editais publicados periodicamente, resultando em um período médio de 24 meses até que os materiais didáticos estejam disponíveis nas escolas públicas.

Quanto aos processos relacionados a cada uma das fases e agentes do PNLD, tem-se:

- a) registro: inclusão no sistema de editores e obras, e validação das inscrições;
- b) análise pedagógica: etapa que busca assegurar a qualidade do material destinado às instituições de ensino;
- c) certificação: fase que avalia a conformidade das editoras e dos acordos com os

- autores das obras;
- d) seleção: disponibilização por meio do guia do PNLD das obras aprovadas para todos professores do respectivo ciclo do edital;
- e) negociação: momento em que as editoras são convocadas para discutir os preços dos materiais didáticos;
- f) aquisição: corresponde à contratação efetiva dos editores conforme as quantidades escolhidas pelas instituições e os valores acordados durante a fase de negociação;
- g) acompanhamento: visitas aos centros logísticos das editoras, assim como aos Correios;
- h) distribuição: entrega dos livros pela Empresa de Correios e Telégrafos (Brasil, 2017c, 2019).

Os editais do PNLD estão segmentados em ciclos e fases. Os ciclos normalmente abrangem um período de 3 ou 4 anos, durante o qual os alunos e professores utilizam as mesmas obras didáticas. As quatro fases compreendem: educação infantil, Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. No intervalo de 2004 a 2020, no que se refere à etapa do Ensino Médio, os materiais didáticos eram estruturados em doze disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Brasil, 2019).

A reformulação do Ensino Médio foi oficializada em 6 de fevereiro de 2017. Após cinco meses da promulgação da lei, o governo federal emitiu o Decreto nº 9.099 em 18 de julho de 2017, introduzindo modificações no PNLD. Esse Decreto já estava alinhado com a BNCC, que seria aprovada 16 meses depois. É relevante ressaltar que, conforme estipulado no art. 2º, inciso VI, um dos objetivos do PNLD é apoiar a BNCC (Brasil, 2017c).

Em 04 de dezembro de 2018, a BNCC foi aprovada, resultando em uma nova abordagem do Programa, o que demandou a reestruturação do material didático destinado ao Ensino Médio (Brasil, 2017a). A abordagem por disciplinas foi substituída por aulas agrupadas em áreas de conhecimento, mantendo os conteúdos das disciplinas, mas agora abordados de forma interdisciplinar no contexto das áreas de conhecimento. Os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física foram agrupados na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A disciplina de Matemática passou a ser abordada como a área de conhecimento de Matemática e suas Tecnologias. Química, Física e Biologia foram integradas na área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Por fim,

História, Geografia, Sociologia e Filosofia foram incorporados na relação entre essas disciplinas, constituindo a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Frente aos desafios apresentados na implementação do Ensino Médio, o PNLD 2021 incorporou as diretrizes da BNCC, realizando uma reorganização do material didático, o qual foi subdividido em cinco objetos, cada um associado a suas áreas de conhecimento específicas e um cronograma para sua distribuição nas escolas.

- a) objeto 1: consiste em projetos integradores e projetos de vida, os quais visam enriquecer e complementar o ensino por meio da metodologia de projetos, proporcionando uma aprendizagem centrada na experiência prática, com atividades de pesquisa, discussão e produção;
- b) objeto 2: abrange obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas. As obras por área do conhecimento englobam as quatro áreas e devem abordar todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área. Já as obras específicas são semelhantes às anteriores do PNLD, ou seja, são relacionadas à Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Ciências Humanas e Sociais;
- c) objeto 3: refere-se a obras de formação continuada destinadas exclusivamente aos professores e à equipe gestora;
- d) objeto 4: inclui recursos digitais abrangendo as quatro áreas de conhecimento, bem como os projetos integradores. Ele oferece propostas de instrumentos pedagógicos, como plano de desenvolvimento, sequências didáticas, relatórios e indicadores de acompanhamento da aprendizagem;
- e) objeto 5: são obras literárias, que são livros já existentes no PNLD, mas que agora devem estar alinhados com a BNCC (Brasil, 2017a).

Mantovani (2009) destaca que o PNLD enfatiza a relevância do livro didático, pois ele desempenha um papel fundamental no sistema educacional brasileiro. Embora tenha havido melhorias na qualidade das escolas ao longo do tempo, ainda existem inconsistências a serem abordadas. Uma das questões que merece atenção diz respeito às demandas colocadas sobre essa situação. O MEC tem solicitado às editoras que registrem suas obras por meio de editais, mas a clareza do processo não está sendo enfatizada. Isso resulta em um processo de avaliação das obras que carece de objetividade, o que vai contra um princípio fundamental. Autores e editores devem estar preparados para lidar com a falta de consistência na avaliação, conforme estabelecido pelo Programa, que busca “clareza das regras aplicadas”. Além disso, a falta de

acesso aos avaliadores e a impossibilidade de reproduzir os resultados representam desafios adicionais. É importante destacar que o PNLD é uma política que, em grande parte, é planejada e implementada de forma centralizada, com uma participação limitada dos órgãos ou entidades públicas e civis. Apesar de ter havido certa discussão entre o MEC e algumas organizações, no contexto deste novo material didático para o Ensino Médio, a centralização no governo federal ainda é predominante.

O conceito de livro didático é abrangente e variado devido às diferentes finalidades que pode ter. No entanto, nesta pesquisa, adotaremos a definição apresentada por Batista (1999), que o descreve como um livro adquirido pela escola no início do ano letivo e utilizado pelos professores ao longo do ano para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, complementamos essa definição com a perspectiva de Pirola (2008), que o caracteriza como obras que são consideradas fontes de conhecimento e ferramentas para a organização do currículo das disciplinas escolares. É importante destacar que o livro didático é influenciado pelo contexto histórico e cultural em que é produzido, refletindo as características desse período específico.

Na verdade, o livro didático, embora não seja o único recurso de apoio ao trabalho dos professores nas escolas do país, é frequentemente o mais empregado no ensino cotidiano. Conforme observado por Lopes (2007), é notável que alguns educadores o adotam como uma matriz a ser estritamente utilizada, como uma espécie de referência curricular. Essa abordagem pedagógica não é aconselhável.

Conforme apontado por Lajolo (1996), além do livro didático, é fundamental que o professor empregue outros recursos pedagógicos para enriquecer suas aulas. Isso ocorre porque nenhum livro, independentemente de sua qualidade, deve ser usado sem modificações e complementações. Nesse contexto, os PCNs também enfatizam a importância de o professor utilizar fontes diversas de informação, como revistas, jornais e filmes, a fim de envolver os alunos com o mundo ao seu redor (Brasil, 1998).

Signori (2002, p. 6) atenta para o fato de que embora os PCNs sejam preocupados com uma utilização adequada do livro didático, é importante perceber que:

Teoricamente, as obras didáticas de Língua Portuguesa recomendadas pelo Ministério da Educação devem contribuir para a realização dos ideais de democracia afirmados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Programa Nacional do Livro Didático. [...] No entanto, atuando como intermediária entre propostas educacionais e a realidade de sala de aula, a obra didática se organiza em meio a um jogo ideológico [...].

Nessa conjuntura, de acordo com a perspectiva de Batista (1999), o livro didático é considerado uma mercadoria produzida especificamente para atender às necessidades da escola, sendo influenciado pelas dinâmicas de poder entre diferentes grupos sociais e políticos, bem como pela maneira como o Estado, por meio de suas ações, legitima ou busca modificar essas relações. Além disso, como apontado por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), o MEC implementa mecanismos de avaliação do livro didático para assegurar que ele incorpore os elementos necessários para alcançar seus objetivos educacionais.

Considerando o contexto, podemos concluir que os materiais didáticos fornecidos às escolas frequentemente apresentam conteúdos que são abordados de forma deficiente ou até mesmo distorcida, o que prejudica a aquisição de conhecimento e a formação crítica e emancipatória adequada dos alunos. Essa mesma problemática também se reflete na maneira como muitos livros didáticos abordam o tema da poesia.

Sobre essa questão, Dalvi (2011) realiza uma análise comparativa de livros didáticos voltados para o Ensino Médio da disciplina de Língua Portuguesa, publicados em um único volume no início dos anos 2000. Seu objetivo é investigar como a poesia contemporânea é abordada nessas publicações, considerando sua relevância social para a formação de leitores e para a consolidação de métodos e conteúdos de ensino de leitura e Literatura no país. Um dos questionamentos iniciais que chama a atenção é: “Quais práticas e representações do ensino de leitura e Literatura são evidenciadas na poesia contemporânea presente nesses livros?” (Dalvi, 2011). Em resposta a essa pergunta, a autora aponta que essas obras contêm

[...] a inapropriada compreensão das vertentes estéticas cinquentistas como — contemporâneas!: ao menos para o aluno de Ensino Médio, cuja idade varia, normalmente, dos 15 aos 18 anos, chamar de contemporâneo algo que ocorreu há 60 anos (ou seja, mais de meio século atrás) soa no mínimo estrambótico (Dalvi, 2011, p. 198).

A autora explica que

[...] a invenção que os livros didáticos operam do que seria a poesia brasileira contemporânea instavelmente se apoia no vácuo existente entre o mundo do texto e o mundo do leitor — já que uma apropriação efetiva do conteúdo que supostamente está em pauta exigiria o domínio de um corpo de referências culturais que, via de regra, não existe. A fratura que se instaura entre o que é marcado como — contemporâneo (que nos livros didáticos significa a Literatura produzida do Concretismo em diante) e o que é efetivamente a — contemporaneidade do leitor presumido do texto escolar impede uma apropriação ativa, tendo como consequência que os nomes, textos, movimentos e episódios históricos aludidos criam uma massa de informações descartáveis, porque sua ancoragem é impossível (Dalvi, 2011, p. 210-211).

A autora afirma que esse cenário consiste em uma trapaça. Mas “há, no entanto, uma possibilidade de trapaça à trapaça que é o livro didático” [...] (Dalvi, 2011, p. 211). Nesse caso, se optarmos por não considerar o livro didático como a única fonte e o único recurso de conteúdo escolar, mas sim como um guia de leitura, como se fôssemos apresentados a alguém que não conhecemos, dessa forma podemos passar a vê-lo como uma ferramenta valiosa que tem o potencial de ser formativa. Isso nos permite aprofundar nosso relacionamento com o conteúdo de acordo com nossos interesses e capacidades (Dalvi, 2011).

Em uma de suas pesquisas, Dalvi (2010) realizou uma análise crítica do livro didático “Português Linguagens”, de autoria de Cereja e Magalhães, cuja edição foi publicada em 2004. A pesquisa empregou métodos de investigação bibliográfica e documental. Um dos pontos de destaque nas conclusões da autora foi a observação de que esse livro é amplamente reconhecido como um dos melhores materiais didáticos no contexto brasileiro, recebendo alta avaliação por parte do PNL D, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para a formação de leitores de nível médio.

No entanto, Dalvi (2010) também apontou uma questão relevante em relação ao tratamento dado ao poeta Carlos Drummond no livro. Segundo a autora, apesar da alta relevância do escritor na Literatura brasileira, conhecido por sua poesia de teor sarcástico, autocrítico e contextualizado com a realidade brasileira, o livro aborda sua obra de forma desconexa e não tão condizente com o grau de importância que ele merece.

A maneira como os livros e manuais didáticos representam a sociedade (e, por extensão, a Literatura, seus autores e obras nacionais) é, na verdade, uma reconstrução que muitas vezes se inclina a apresentar a sociedade (e a Literatura, autores, obras e leitores) da maneira desejada, em vez de refletir com precisão como ela realmente é (Dalvi, 2010). Contudo, a autora afirma não querer demonizar o livro didático, pois

[...] entende que o manual escolar pode ser um espaço de rasura [...] nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio pode ser apropriado ativamente [...] (Dalvi, 2010, p. 7).

Esta pesquisa também teve o efeito de aprimorar o senso crítico para além da simples análise dos poemas. Uma vez que o livro analisado também foi utilizado como recurso no *campus* Dianópolis (IFTO). Isso permitiu reconhecer não só as inconsistências no material, mas também avaliar a capacidade dos alunos de se apropriarem dos conteúdos apresentados.

É importante reconhecer que o livro didático desempenha um papel relevante como

fonte de apoio para os professores, e em muitas escolas, pode até ser o único recurso disponível. Portanto, é fundamental que os educadores o utilizem de maneira adequada e estratégica, visando sempre proporcionar a melhor experiência de aprendizado possível. Nesse sentido, é responsabilidade desses profissionais examinar o livro didático de maneira crítica e efetuar as adaptações e melhorias necessárias para promover o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Choppin (2004), a maioria dos brasileiros não têm a possibilidade de ter contato com livros impressos fora das instituições de ensino. Além disso, é importante ressaltar que o livro didático desempenha um papel importante na educação das gerações mais jovens, contribuindo com a formação leitora.

É inegável que, apesar das lacunas identificadas, os livros didáticos continuam a exercer uma influência significativa na dinâmica da sala de aula, embora a qualidade e o formato de apresentação de seu conteúdo frequentemente sejam motivo de debate. Como Romanatto (1987) observa, embora a qualidade e a abordagem de muitos livros didáticos sejam questionadas, eles ainda desempenham um papel fundamental como instrumentos pedagógicos nas salas de aula e não estão sendo substituídos pelos meios de comunicação modernos.

Dado o amplo acesso dos alunos a esses livros, tanto na sala de aula quanto em suas casas e na vida cotidiana, eles representam objetos de grande importância. Portanto, o gênero textual da poesia presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa deve ser explorado em sua totalidade, reconhecendo seu potencial educativo. É fundamental ressaltar a relevância do texto poético, uma vez que, de acordo com muitos autores, a poesia tem sido negligenciada e subvalorizada no contexto escolar atual.

Nesse contexto, Frantz (1998) enfatiza que, apesar da profunda importância da poesia na vida dos seres humanos, muitas escolas acabaram por negligenciá-la. Em vez disso, deram maior destaque a outras áreas que são consideradas mais “importantes” e “sérias”, bem como aos textos em prosa, privando assim os alunos de uma experiência singular. José (2003) acrescenta que essa situação parece ser incoerente, uma vez que essas escolas estão se afastando de algo intrinsecamente presente em seu cotidiano, um conhecimento que está abundantemente disponível e pronto para ser apreciado, afinal, vivemos imersos na poesia, que está em tudo que nos cerca e nos toca emocionalmente quando vemos, ouvimos ou experimentamos. A poesia é a inspiração que dá significado à nossa vida.

O que se pode constatar é que as atividades relacionadas ao ensino da língua por meio do estudo da poesia são raras, e o mesmo ocorre com outras atividades associadas a diferentes gêneros literários que vão além das restrições impostas pelos livros didáticos. A escassez de abordagens nos livros didáticos que explorem plenamente as possibilidades da língua materna,

com toda a sua riqueza e beleza, e o fato de que muitos professores evitam se afastar dessas diretrizes muitas vezes simplistas, que podem ser deficientes, incorretas, inconclusivas e limitadas, não contribuem para a formação sólida do leitor nem promovem o desenvolvimento do letramento literário.

No entanto, quando a escola abraça a poesia como uma parte integral do processo educacional, ela abre novas perspectivas para enriquecer sua abordagem pedagógica. Os resultados podem ser extremamente recompensadores, proporcionando benefícios tanto para o professor quanto para a instituição de ensino. No entanto, é o aluno quem potencialmente obtém os maiores ganhos, uma vez que a poesia, quando mediada por uma leitura crítica e com o apoio e orientação do professor, oferece a oportunidade de adquirir conhecimento e desempenha um papel crucial na formação da cidadania (Alves, 2008).

3.4 O estudante e a poesia: desencontro que pode ser revertido

Os jovens que frequentam a escola estão em um estágio crucial de desenvolvimento humano. Mesmo que não haja um objetivo educacional formal, a interação com a Literatura pode enriquecer o conhecimento do leitor, pois ela organiza o conteúdo de uma forma que o toca profundamente, ajudando a estruturar seus próprios pensamentos e proporcionando experiências que enriquecem sua humanidade. Esse poder humanizador da Literatura transcende a necessidade de um ensino rígido e sistemático. Em vez disso, ele destaca a capacidade da Literatura de conectar o texto e o leitor através de emoções e sentimentos compartilhados. Nesse contexto, a poesia desempenha um papel fundamental, permitindo a tradução de sentimentos, a exploração de conflitos internos e a reflexão sobre experiências vividas. O encontro das juventudes com esse tipo de texto revela sua importância significativa, uma vez que nesse momento se desdobra um vasto leque de possibilidades, quebrando com a uniformidade anteriormente estabelecida pela sociedade. De acordo com Zacariotti (2015), ao se refletir sobre as juventudes, estamos lidando com uma rica diversidade de emoções, ritmos, afinidades e paixões pelas quais as juventudes se expressam e se reconhecem.

Assim como as juventudes, os poemas são textos carregados de emoções líricas, épicas ou dramáticas e podem interpretar bem as emoções das juventudes nessa fase tão intensa da vida. Eliot (1991, p. 30), diz que a poesia “é o veículo do sentimento”. Ao observar atentamente os outros e ao estarmos inseridos em um ambiente escolar, acompanhando o crescimento de nossos jovens, torna-se evidente o quão semelhantes somos em relação às nossas emoções e sentimentos, independentemente das nossas singularidades individuais. Partindo dessa

observação, é possível argumentar que, devido à poesia ser uma forma de expressão rica em sentimentos e considerando que somos todos movidos por sentimentos semelhantes, seu poder de sensibilizar os outros se revela mais eficaz e direto do que em qualquer outro tipo de texto. Como afirmado por Azevedo (2010, p. 2):

De que adianta formar pessoas cheias de conhecimento técnico, mas individualistas a ponto de serem incapazes de perceber que são responsáveis não apenas pela construção de suas vidas particulares, mas também pela da sociedade em que vivem; pessoas alienadas de suas emoções, de sua criatividade, de sua capacidade expressiva e de sua condição de ser mortal [...], incapazes de enxergar que linguagens e símbolos estão aí para ser manipulados e reinventados e não apenas repetidos burocrática e mecanicamente.

Entende-se que somos parte de um mundo em que o modelo de educação valoriza a utilidade das coisas. No entanto, a poesia não deve ser compreendida por esse caráter utilitarista, uma vez que é carregada uma pluralidade de sentimentos e emoções. Dessa forma, trabalhar o texto poético na sala de aula pode representar uma poderosa estratégia para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a autonomia e a autoestima dos jovens estudantes. O uso da poesia pode abrir espaço para a expressão da subjetividade, para a possibilidade de significação no processo de interpretação, contribuindo com uma prática de interação e colaboração, estimulando e incentivando a construção de sentido.

[...] Essas pequenas unidades de sentido, são verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem despercebidas ou que o autor as disponha de modo mais ou menos explícito, estabelecendo-se, assim, uma espécie de jogo, aliás, algo ainda mais estimulante para a leitura (Martins, 1994, p. 74).

Em seu estudo intitulado “Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio”, Tavares (2007) destaca que a poesia ocupa um espaço limitado no cenário escolar cotidiano. Geralmente, ela é relegada a eventos comemorativos e, no máximo, ao estudo de gramática e vocabulário. Nesse contexto, o autor procura demonstrar como o ensino da poesia no Ensino Médio pode contribuir para a formação dos alunos. Para esse propósito, Tavares (2007) conduziu um experimento em uma escola pública em Natal, Rio Grande do Norte (RN), envolvendo adolescentes de 14 a 18 anos. O experimento consistiu em doze aulas de leitura, nas quais foram trabalhados poemas por meio de práticas que promovem a interação entre o leitor e o texto. O professor atuou como um mediador, fornecendo andamento ao processo por meio de atividades como perguntas e respostas, pedidos de explicação e tarefas direcionadas, entre outras. Os resultados do estudo apontam para a importância do mediador na

formação do leitor, pois ele contribui para intensificar a interação entre o leitor e o texto e aumenta o engajamento dos alunos nas atividades propostas. O autor demonstrou que, embora desafiador, é possível realizar um trabalho educacional e formativo eficaz com a poesia no Ensino Médio.

Já Vêras *et al.* (2007) ao pesquisarem “O papel da poesia na formação de leitores”, dialogaram com professores sobre o uso de poemas na educação. Seu objetivo foi destacar a importância da vivência poética para os alunos e enfatizar a relevância do ensino da poesia na escola como meio de formar leitores críticos, ativos e capazes de construir significados múltiplos. Os resultados da pesquisa ressaltaram a necessidade de refletir sobre a abordagem da poesia em sala de aula e questionar se essa abordagem tem efetivamente contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os pesquisadores também destacaram que a leitura de poemas, vista como uma experiência rica em significados, encontra na escola um espaço privilegiado para seu desenvolvimento. Além disso, sublinharam a importância do trabalho com esse gênero literário no ambiente escolar e enfatizaram que a poesia se distingue pelas diversas possibilidades que oferece, por sua capacidade de transcender vários gêneros e por promover o desenvolvimento da subjetividade e do pensamento crítico dos estudantes.

Os poemas oferecem uma experiência de leitura única. O conteúdo poético nunca se esgota em seu significado, pois a cada encontro entre o leitor e um mesmo poema, uma nova interpretação se desvela. Às vezes, um poema que atualmente parece sem sentido pode, mais tarde, revelar novas camadas de significado e provocar novas reflexões. O ato de ler um poema é o que denominamos "fruição" - uma leitura descompromissada, sem pressa, que envolve uma imersão completa no mundo da imaginação, uma interação com outros pontos de vista e uma construção contínua do eu. A leitura de poemas oferece uma riqueza de significados múltiplos que permite diversas abordagens e interpretações. Sobre a leitura de poema, Averbuck (1982, p. 70) considera que

ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho da linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade, não é a existência ou não de rimas, de ritmo, ou de certa cadência que assegura ao texto sua natureza ‘poética’, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor.

A leitura de um poema transcende a mera decodificação mecânica de sinais gráficos,

envolvendo a compreensão e a interpretação. O texto poético tem o potencial de transformar a perspectiva do leitor e expandir seus horizontes. Quando um jovem estudante se dedica à poesia, ele tem a oportunidade de liberar sua imaginação, criando o espaço onde a história se desenrola, dando vida aos personagens e até mesmo sentindo os aromas descritos. Além disso, ele não apenas entra em contato com palavras e significados, mas também estabelece uma conexão com o autor, mesmo que este esteja ausente.

De acordo com Paixão (1991, p. 13), a linguagem poética se distingue da linguagem comum pela sua “organização das palavras e pela energia que elas carregam”. Uma das características mais distintivas da poesia é a capacidade de reinterpretar o significado das palavras, contextualizando-as de maneiras diversas. Da mesma forma, os jovens passam por diversos processos em suas vidas, de maneiras variadas, em diferentes ocasiões e locais.

[...] A polissemia das situações e a polissemia das palavras participam de um balé sem fim, reenviam incessantemente uma a outra, e se inserem, em última instância, num vasto quadro cênico que não é outra coisa senão [...] um imaginário social (Maffesoli, 2001, p. 213).

Os textos poéticos têm o potencial de estimular a imaginação e a criatividade dos jovens dentro da sala de aula. No entanto, proporcionar esse encontro tem representado um desafio para escolas e professores, muitas vezes devido à percepção de que os estudantes não se sentem atraídos por esse gênero textual. É possível que o problema não esteja no próprio texto, mas na maneira como ele é apresentado. Os textos literários, em especial a poesia, dada a sua ampla variedade de temas, podem desempenhar um papel importante na formação de leitores independentes, críticos e responsáveis, capazes de construir significados de forma autônoma. Trabalhar com poesia na sala de aula oferece a oportunidade de despertar nos estudantes jovens a percepção de que se trata de um tipo de texto que geralmente expressa a subjetividade, permitindo que eles se expressem e participem das práticas sociais em seu entorno. Isso ocorre porque, como afirmado por Cosson (2021a, p. 17) “a Literatura nos revela nossa identidade e nos motiva a desejar e interpretar o mundo por nós mesmos”.

Conforme argumentado por Freire (1987, p. 96), “o professor deve estar a serviço da liberdade, difundindo conhecimento e não somente teorias”. Complementando, Colomer (2012) ressalta que a escola não deve apenas expor os diferentes períodos literários, mas sim ensinar a verdadeira arte de ler Literatura, com o objetivo de capacitar os alunos a se tornarem leitores competentes. Afinal, o ensino da Literatura visa fundamentalmente à formação do indivíduo. Oferecer acesso ao conhecimento literário de maneira envolvente para os estudantes vai além

da mera busca pela competência de leitura; é um meio de humanização, um convite para que eles se conheçam melhor, compreendam o mundo ao seu redor e se encontrem nas páginas dos textos, relacionando-se com a sua própria realidade. A escola é um espaço crucial para que as juventudes expressem sua diversidade. Trabalhar com jovens implica lidar com um potencial dinâmico e complexo, que não pode ser reduzido a fórmulas predefinidas.

Promover o encontro entre os jovens e a poesia é, em última análise, promover um diálogo com a sensibilidade, incentivando a reflexão sobre conflitos e experiências vividas, de modo a permitir interpretações subjetivas e múltiplas.

3.5 Representação das juventudes: da exclusão ao protagonismo

Discutir o tema da juventude representa um desafio tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Essa faixa etária experimenta processos psicológicos e sociais abrangentes que têm impacto em toda a sociedade. No entanto, ao mesmo tempo, apresenta características específicas que merecem atenção especial.

Bourdieu (1983) já havia abordado a questão em torno das juventudes. O autor argumentou que a juventude é, em essência, uma designação para um grupo, e que o próprio termo não revela muito sobre seu significado. Portanto, para ser considerado parte da juventude, bastava ser jovem, o que implicava que todos eram rotulados como iguais.

Conforme a Agenda juventuda Brasil, são reconhecidos como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade (Brasil, 2013). A definição do termo “juventude” é relativamente recente, sendo criada entre os séculos XIX e XX e, segundo Silva e Lopes (2010), despertou um grande interesse em se realizar pesquisas sobre essa faixa etária, possibilitando a descoberta de processos e aspectos específicos dessa fase. No entanto, debater sobre a juventude continua sendo um desafio de muitos pesquisadores ainda hoje.

Zacariotti (2015) afirma que grande parte das pesquisas voltadas ao estudo dessa população ainda está bastante relacionada ao jovem como objeto e não sujeito, embora gerem múltiplas abordagens, percepções e teorizações. A autora cita como exemplo o relatório *The power of 1.8 billion: adolescents, youth and the transformation of the future* (“O poder de 1,8 bilhões: adolescentes, jovens e a transformação do futuro”), divulgado em novembro de 2014. O documento elaborado pelo Fundo da População das Nações (UNFPA) ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), afirma que quase 1/3 da população mundial é composta por jovens entre 10 e 24 anos.

O relatório aborda o potencial de liderança e empreendedorismo dos jovens no mercado

de trabalho. Para Zacariotti (2015), o que se percebe é que se entende os jovens como esperança de futuro em um mundo idealizado, planejado e organizado por adultos, sem se levar em conta as especificidades desse público. Amparando essa compreensão, denomina essa questão de projeto prometeico, pois está relacionado ao mito do progresso e do utilitarismo.

Pesquisas como esse relatório da ONU nos mostram o quanto temos que avançar nos estudos em relação aos jovens, uma vez que, ainda não é levado em consideração sua capacidade de adaptação e vitalidade. Conforme Hilman (1983) argumenta, a personalidade não é fixa. Os indivíduos consistem em muitas possibilidades, e em diferentes contextos ou fases da vida, seu comportamento pode variar. Neste sentido, essa reflexão se concentra na condição dos jovens como sujeitos, enfatizando a necessidade de reconhecer que eles estão atravessando estágios da vida que representam momentos cruciais de desenvolvimento.

Segundo Dayrell (2016), a juventude constitui um período em que os indivíduos estão inclinados a explorar e manifestar as potencialidades em todas as áreas da vida, abrangendo desde o âmbito emocional até o profissional, manifestando necessidades específicas associadas a essa fase. A relação dos jovens com o mundo ao seu redor, incluindo cultura, ficção e consciência coletiva, é um processo em constante evolução e diálogo. Hall (2009) enfatiza que a sociabilidade juvenil é um fenômeno complexo, no qual diferentes identidades podem se sobrepor, se complementar, se contradizer e até mesmo se subordinar umas às outras. A partir das reflexões desses autores, podemos inferir que os jovens adotam diferentes abordagens de vida de acordo com as diversas situações que enfrentam.

Os jovens e outras pessoas constroem suas personalidades e habilidades sociais por meio de várias *personas* e excessivas identificações. Freitas (2005) entende *persona* como uma máscara usada na conexão com outras pessoas. Ambientes, grupos ou momentos diferentes requerem *personas* diferentes. Segundo a autora, esse tipo de instância de personalidade tem uma função importante, que nos permite conectar com os outros, viver e conviver coletivamente. Para Dayrell (2016), não existe juventude, e sim juventudes, no plural, enfatizando os diferentes modos de ser dos jovens na sociedade. Portanto, a palavra *juventudes* será usada como uma marca linguística para se referir a este jovem múltiplo. A opção pelo termo *juventudes* busca romper com estereótipos e generalizações, enfatizando que não há uma única experiência ou identidade juvenil, mas sim diversas formas de ser jovem, cada uma com suas particularidades e influências contextuais. Essa abordagem plural busca respeitar a complexidade e a diversidade inerentes ao período da juventude.

As *juventudes* são o reflexo das transformações culturais e sociais pelas quais a sociedade passa atualmente. O modo como os jovens vêm se inscrevendo na sociedade revela

a fragilidade da lógica dominante de transmissão de valores entre as gerações. Esses movimentos sociais juvenis mostram o surgimento da cultura moderna, a busca por uma nova cultura, a perda da unidade do tempo e o enfraquecimento das referências sociais tradicionais.

Melucci (1997, p. 45) nos convida a refletir sobre o tempo cotidiano da contemporaneidade:

[...] O tempo cotidiano se constrói múltiplo e descontínuo porque implica a passagem de um universo a outro da experiência, de uma à outra rede de pertencimento, da linguagem e dos códigos de um certo território a espaços sociais semanticamente e afetivamente distintos disso. O tempo perde a sua uniformidade e assume um ritmo variável que lhe é imposto pelo fluxo e pela qualidade das informações que recebemos e emitimos. A nossa percepção se dilata ou se restringe, torna-se lenta ou se acelera nas variabilidades das migrações da qual participamos ou na qual somos arrastados.

As verdades que eram mantidas dentro da organização social, os valores e crenças que eram repassados pelos adultos, tornaram-se desvalorizados, pois os jovens estão cada vez mais participando de múltiplas redes sociais. Eles estão aprendendo a conviver e coordenar um número intensivo de informações, comunicação e sociabilidade. Maffesoli (2007) observa que algumas pessoas ainda se organizam com base em modelos de comportamento e formas de se apresentar. Esses modelos tendem a ser rígidos e, quando não mais correspondem ao estilo de vida das pessoas, elas os abandonam em busca de novas formas de organização. À medida que os valores e crenças transmitidos por gerações anteriores deixam de ser o único ponto de referência para os jovens na construção de seus modos de vida, percebe-se que eles passam a desenvolver suas próprias referências a partir da diversidade de suas experiências individuais.

As juventudes estão experimentando a possibilidade de fazerem suas próprias escolhas e projetos de vida. Portanto, hoje, estão sendo incentivadas a exercerem a capacidade de autocompreensão e de tomada das próprias decisões. Essa forma de composição das juventudes, com toda essa diversidade de ideias e relações que produzem, permite que elas façam escolhas que vão de encontro à sociedade que ainda tenta manter os valores e crenças de gerações. Ou seja, os jovens não estão mais aceitando a reprodução dos valores das gerações anteriores. Valores que se tornaram fragilizados e inconsistentes de seus dogmas. Melucci (1997, p. 6) adverte que “a sociedade não é uma tradução homogênea e impenetrável em que se dominam regras culturais na vida das pessoas. Ela se constitui em um campo de interdependência, conflitos e significados culturais opostos”.

Segundo Melucci (2004, p. 13), para ser jovem hoje é culturalmente necessário assumir características de mudança e transitoriedade: “fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode

medir somente em termos de objetivos instrumentais”. Portanto, o que predomina na atualidade é a reconfiguração e fragmentação do tempo. O aqui e agora é o que está em jogo. Não há mais um projeto de futuro sobre o que se deve ser. Reconhecer a multiplicidade das práticas juvenis e perceber como valores, crenças e comportamento trazem sentido para as juventudes e são expressos por elas, por meio da forma como se posicionam no mundo, ainda é um desafio a se considerar em projetos de formação escolar.

Entendemos a escola como um espaço de socialização e de participação social das juventudes. Por isso, é importante questionar os discursos e conflitos que ocorrem nesse espaço educativo, uma vez que as relações intergeracionais estão marcadas pela concepção de que por estarem em momentos de vida diferentes, se tornam mutuamente incomunicáveis e incompreendidos. Carrano (2000, p. 3) descreveu essa ideia na cultura escolar como “bloqueios materiais e simbólicos que se constituíram durante a história e eventualmente interferiram na comunicação entre jovens alunos, colegas mais velhos e professores”.

É importante frisar que durante toda a história escolar, o diálogo entre as gerações e seus atores sociais foi permeado por conteúdos, normas e métodos. Os profissionais da escola fazem parte de uma geração adulta, e muitos ainda padronizam o conhecimento social, as relações interpessoais e até o ciclo de desenvolvimento, resistindo à possibilidade de tornarem a prática pedagógica uma relação, ou seja, a interação entre gerações. Arroyo (2004, p. 64) nos alerta que ao disciplinar os saberes perdemos:

[...] Uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura.

Para Carrano (2000), a escola deve ser entendida como um lugar possível para o saber da experiência feito — o conhecimento popular e a cultura não escolar são o educar para a aprendizagem diversificada. Ainda, acrescenta:

[...] O típico da aprendizagem humana não é a assimilação das coisas do mundo, mas a troca intersubjetiva com outras consciências e sensibilidades. É nesse sentido que a escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre muitos sujeitos culturais que a fazem existir [...] (Carrano, 2000, p. 4).

O que o autor sugere é considerar a possibilidade de permitir que os sujeitos nos espaços

escolares compreendam a diversidade de suas experiências sociais e de sobrevivência, podendo dialogar e compartilhar significados culturais. É necessário, portanto, desconstruir essa organização de espaços de participação das juventudes, caracterizados somente por uma lógica centrada nos adultos. Para que haja a subversão dessa lógica, é preciso reconhecer a legitimidade dos movimentos juvenis e suas formas de protagonismo, rompendo com as práticas de homogeneização do sujeito jovem, ampliando seu direito à pluralidade e garantindo a visibilidade das suas culturas.

É importante que os professores, e em particular as escolas de Ensino Médio, reconheçam a importância de suspender abordagens baseadas na mera transmissão de conhecimento e adotar práticas que promovam a escuta ativa e a valorização das trajetórias de vida e experiências escolares dos alunos. Isso requer uma reflexão aprofundada sobre a complexidade social dessas vivências. Diante dessa afirmação, a concepção e desenvolvimento de projetos escolares podem integrar a diversidade das experiências juvenis como elemento central do currículo, impedindo, desse modo, que os professores emitam julgamentos estigmatizantes em relação a comportamentos indisciplinados na escola. É fundamental reconhecer que as jornadas de vida tanto dos alunos quanto dos professores podem enriquecer o diálogo em torno da diversidade nas interações humanas, contribuindo assim para a construção de significado.

Diante do exposto, ressalta-se o quanto o projeto “Chá com poesia” foi importante para integrar essa diversidade das experiências juvenis. Por meio dos textos poéticos, os estudantes puderam desenvolver o hábito de leitura, mas não somente isso, desenvolveram também a criticidade e posicionamento diante da realidade. Como se pode observar no poema retirado do livro “Chá com poesia”:

Quem sou?

Sou negra
Essa é minha identidade
Não é questão de cor de pele
É ser quem sou
Independente da sua maldade

Quando me vejo no espelho
Amo meus cabelos
É assim que sou, esse é meu jeito
Armado?
É o seu preconceito.

A cada mecha, a cada cacho
Uma memória, uma lembrança...
De tudo que passei
Sem medo, sem culpa

O porquê?
Não sei

Talvez você não entenda
A minha cor, a minha essência
Talvez sua ignorância
Seja o veneno pra minha inocência

A minha diferença me faz ser quem sou
Não sou padronizada, lindamente conformada
Submissa, que está sempre sorridente Marionete de tanta gente

Essa gente que finge não me ver
Essa gente preconceituosa e vil
Essa gente que não sabe o que é ser gente
E o que é ser negra em um país como o Brasil

Gente que machuca gratuitamente
Que fere gente inocente
Que não sabe o valor que a gente tem
Porque não sabe dar valor a ninguém
O meu valor eu sei, eu reconheço
O seu preconceito eu dispense, não mereço
Se pra você eu pareço ser nada
Para mim, eu sou muito, obrigada! (Santos, 2021, p. 17-18).

O que se percebe no texto é que a estudante consegue por meio da linguagem poética, se posicionar diante de uma questão social importante. Quando se trata de abordar questões sociais em sala de aula, geralmente se utiliza outros gêneros textuais mais “utilitários”. A poesia permite que os estudantes contem suas próprias histórias. Nesse sentido, é preciso explorar todo o potencial do texto poético como facilitador no processo de desenvolvimento, da leitura, da criticidade e do protagonismo dos estudantes.

São muitas as questões sobre as quais precisamos refletir em relação aos sujeitos sociais, em especial às juventudes. Trouxemos alguns pontos que consideramos serem importantes para essa reflexão, entre os quais se destacam a compreensão sobre o lugar dessas juventudes, como se apresentam, como se posicionam e sua multiplicidade.

3.6 Principais apontamentos do capítulo

No presente capítulo, abordou-se a concepção do poema enquanto gênero literário, primeiramente, e as implicações das funções do poema no aprendizado, seguido da problemática, no tópico seguinte, em relação ao ensino inadequado da poesia em sala de aula.

No terceiro tópico, avaliou-se a questão do ensino do texto poético no espaço dos livros didáticos, visando qualificar o aprendizado.

Em seguida, no quarto tópico, estabeleceu-se o estudo de como reverter a questão do

desencontro do estudante com a poesia, identificar qual a razão algo tão importante se encontra relegado no ambiente escolar.

Buscou-se explicitar qual o lugar da poesia na escola, onde em uma somatória das abordagens dos tópicos anteriores, viu-se a necessidade de focalizar na formação do professor em razão de demandas próprias para que o mesmo tenha capacidade de mediar o aprendizado do aluno, e antes, principalmente de se buscar avaliar o que não foi ensinado, priorizar também a educação, para que exista algo para ser mensurado.

Por fim, discutiu-se sobre a representação da juventude e sua multiplicidade, dando ênfase às suas formas de protagonismo, rompendo com as práticas de homogeneização do sujeito jovem, ampliando seu direito à pluralidade e garantindo a visibilidade das suas culturas.

4 CAPÍTULO 3 – PESQUISA EM AÇÃO

4.1 Momento inicial

Ao introduzir um diálogo acerca deste último capítulo, retoma-se o que já se discutiu nos capítulos anteriores sobre o quanto a Literatura, como disciplina escolar, atravessa um período desafiador no cenário atual. Conforme mencionado anteriormente, ao longo do tempo, a leitura literária perdeu espaço como meio de prazer e reflexão. Isso não implica necessariamente uma perda de beleza nos textos ou uma queda na qualidade da produção. A questão principal pode residir na abordagem adotada para apresentar as obras aos alunos, que, quando não se sentem atraídos pelas palavras encantadoras, tendem a se afastar da prática da leitura, um indicativo da dificuldade da escola como instituição formadora de leitores.

No entanto, a conscientização dessa recusa à leitura literária implica que a escola deve refletir sobre os métodos de ensino adotados. Em outras palavras, é crucial não ignorar o problema, mas enfrentá-lo. Reconhecer as dificuldades e buscar maneiras de aproximar a Literatura do leitor são passos essenciais para garantir que a leitura seja percebida como uma prática agradável que contribui para a formação do indivíduo.

Ao longo de uma década como docente na área de Linguagens, compreendi que formar leitores não é uma tarefa fácil. Muitos fatores interferem na qualidade do Ensino de Literatura, o que já foi discutido nos primeiros capítulos deste trabalho. Diante da importância da leitura para a vida, formar o aluno-leitor é um desafio que se apresenta nas salas de aula, e tanto professores quanto escolas precisam estar preparados para enfrentá-lo.

Ao conceber esta pesquisa, o objetivo foi identificar de que forma o ensino da Literatura pode desenvolver hábitos de leitura e potencializar a formação de jovens leitores mais competentes, redimensionando o fazer poético enquanto lugar de transformação dos estudantes do Ensino Médio. Isso se deu por meio de discussões sobre as dificuldades enfrentadas pela educação na formação do leitor, pensando em meios práticos e atrativos de apresentar o texto literário aos alunos. É essencial não apenas identificar os problemas, mas também propor soluções. Nesse sentido, o estudo acredita no potencial da parceria entre “letramento literário e poesia”, baseando-se em discussões teóricas e em experiências bem-sucedidas no ensino, reconhecendo a importância de vivenciar a Literatura para proporcionar uma experiência significativa aos estudantes.

No entanto, a pesquisa não se limita a teorias ou comentários; ela se preocupa em aplicar a proposta em uma experiência prática. Este capítulo registra uma experiência com alunos do

Ensino Médio do *campus* Dianópolis do IFTO, proporcionando práticas sociais de leitura de poesias e letramento literário. O intuito é validar a ideia de um olhar diferente para o Ensino de Literatura. Antes de apresentar a experiência, é preciso relatar que a ideia partiu das observações desta pesquisadora em sua prática docente na sala de aula. Durante as aulas de Literatura, percebeu-se o pouco contato dos estudantes com textos literários, ou quando tinham tal contato era para resolução de questões gramaticais. Nesse sentido, buscou-se uma melhor análise do contexto de leitura literária com as turmas trabalhadas e assim foi-se inserindo os textos poéticos de forma progressiva como estímulo à leitura de Literatura.

Antes desta pesquisa, o projeto “Chá com poesia” começou a ser concebido na referida instituição de ensino no ano de 2015, com o intuito de desenvolver o hábito de leitura dos estudantes. A ideia surgiu a partir de um artigo apresentado em uma revista em educação, e por considerar algo possível e atrativo de ser realizado, deu-se início ao projeto. O primeiro momento nas turmas foi uma surpresa. Foi disponibilizado um lanche, com chá, bolo, sucos, refrigerantes e salgados, o que chamou a atenção de fato.

Além do lanche, foram distribuídos muitos poemas de autores clássicos da Literatura para que comesçassem a ter contato com o gênero textual. Então, os alunos escolhiam os poemas que mais gostassem e iniciavam um recital. Claro que alguns estudantes, de início, tiveram resistência, mas foram se habituando com o tempo e começaram a gostar e organizar os próximos encontros. Alguns estudantes, embora poucos, já tinham contato com a poesia, inclusive eram leitores de textos de poetas como Bukowski e Leminski, o que foi bastante surpreendente. Outro ponto positivo foi que os estudantes que ainda não estavam habituados a esse tipo de leitura começaram a pesquisar livros de poesias e páginas de poesia nas redes virtuais. Abaixo, tem-se um momento do “Chá com poesia” (Figura 1).

Figura 1 – Momento “Chá com poesia”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Nos encontros seguintes, os estudantes sempre se organizavam tanto quanto ao lanche, como a escolha dos textos. Nesse dia (Figura 1), trouxeram até um bolo para comemorar o “Chá com poesia”. Embora gostassem de recitar poemas clássicos, eles sempre pesquisavam algum texto de poetas contemporâneos. Nomes como Clarice Freire, Lucão, Pedro Salomão, Bráulio Bessa, Magiezi, entre outros, eram frequentes nos momentos dos recitais. Os estudantes passaram a compartilhar poemas desses autores nas suas redes sociais e sempre levavam os textos para as aulas.

Durante o período de desenvolvimento do projeto, aconteceu um evento de Sarau Literário, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *campus* Campos Belos, Goiás (GO), que contou com a presença do poeta e escritor Magiezi. Nesse momento, os estudantes ficaram muito animados com a possibilidade de conhecê-lo. Assim, como nas palavras de Candido (2013a), que enfatiza a Literatura como um direito fundamental do ser humano e que aqueles que têm esse direito negado, devido a várias situações, podem sofrer prejuízos em sua formação como ser humano, conseguimos organizar a participação dos estudantes e acompanhá-los no evento, conforme a figura 2.

Figura 2 – Momento com o poeta Magiezi



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Outro poeta que foi referência em todos os momentos do projeto, foi Bráulio Bessa, que inclusive recebe uma dedicatória no livro “Chá com poesia”. Os estudantes sempre recitavam os poemas do autor, pois se identificavam com os textos por se tratarem de assuntos da realidade de forma muito sensível. De acordo com Jouve (2013, p. 53), “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. As poesias do poeta Bráulio Bessa traziam essa experiência para os estudantes, de lerem o que faz parte deles, dos seus contatos com o mundo, de se perceberem atuantes no processo de construção de sua própria leitura. Para exemplificar, segue um fragmento de um dos poemas do autor, e uma imagem (Figura 3) da homenagem ao poeta.

Redes sociais

Lá nas redes sociais
o mundo é bem diferente,
dá pra ter milhões de amigos e mesmo assim ser carente.
Tem *like*, a tal curtida, tem todo tipo de vida pra todo tipo de gente.
Tem gente que é tão feliz que a vontade é de excluir
Tem gente que você segue mas nunca vai lhe seguir,
Tem gente que nem disfarça,
diz que a vida só tem graça com mais gente pra assistir.
(Bessa, 2019, [tela 1]).

Figura 3 – Homenagem ao poeta Bráulio Bessa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Foram muitos momentos importantes durante o desenvolvimento do projeto. Os estudantes sempre foram muito participativos e empenhados em descobrir poetas e poesias diversas. O intuito era fazer com que eles se dedicassem à leitura e isso foi sendo delineado passo a passo. É importante frisar que o projeto sempre foi desenvolvido para a leitura de poemas sem analisar estrutura ou conceitos dos textos. Não se buscava ensinar sobre rimas, métricas, ou se era um soneto, por exemplo, pois essas questões eram estudadas durante as aulas regulares. A temática dos textos era livre e os estudantes tinham a liberdade de escrever poemas com a estrutura que achassem melhor, seja um cordel, um soneto ou outra forma.

O projeto “Chá com poesia” sempre foi desenvolvido em sala de aula para incentivar os estudantes a adquirirem hábitos de leitura. Então, esta pesquisa buscou contribuir com a criação de uma sequência didática ancorada na sequência básica de Cosson (2021a), não só para oferecer aos alunos experiências de leitura literária por meio do gênero poema, mas também como sugestão para auxiliar outros professores na formação de leitores críticos e participativos. Acredita-se que essa abordagem pode conduzir os estudantes a uma prática constante da leitura literária ao longo de suas vidas. A sequência didática foi aplicada durante as aulas regulares, como forma de oficina e com a participação dos estudantes que faziam parte do processo.

Este capítulo descreve como aconteciam as oficinas, o envolvimento dos estudantes com a proposta e seu interesse na leitura e também escrita dos poemas. Também será exposta a pesquisa conduzida, juntamente com seus objetivos. Serão detalhados a metodologia empregada, os participantes envolvidos, o contexto em que as atividades foram aplicadas e, por

último, serão descritas as atividades desenvolvidas. Como se diz, “tudo tem um tempo certo”, portanto, considera-se importante descrever a experiência neste momento. O que será feito nas páginas seguintes.

4.1.1 Contextualizando a pesquisa

Como mencionado anteriormente, o projeto “Chá com poesia” teve início no ano de 2015, como estratégia para desenvolver o hábito da leitura. Durante todos esses anos, foi desenvolvido em sala de aula com esse propósito. Porém, no ano de 2021, o *campus* Dianópolis (IFTO), assim como outras instituições de ensino, estavam com a modalidade de ensino remoto devido à pandemia do Covid-19. Nesse momento, foi preciso buscar estratégias para que os estudantes pudessem ter um ensino de qualidade. Dessa forma, o projeto “Chá com poesia” foi adaptado para essa nova realidade. Foi então que se iniciou esta pesquisa, buscando utilizar o projeto para desenvolver uma sequência didática que pudesse contribuir não só com o desenvolvimento do hábito da leitura, mas também discutir o Ensino de Literatura no Ensino Médio, o processo de formação do leitor e o letramento literário, identificando as possibilidades de aprendizagem e de construção de sentidos que a poesia pode proporcionar aos jovens estudantes.

A pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa no *campus* Dianópolis (IFTO), que está localizado na porção sudeste do estado do Tocantins, no município de mesmo nome, a cerca de 350 km da capital Palmas e nas proximidades das fronteiras com BA e GO. Instituída como parte da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a unidade de Dianópolis originou-se da doação, pelo estado do Tocantins, de uma área rural de aproximadamente 600 hectares, onde funcionava, desde 1952, a Fundação Agroindustrial São José. Seu propósito é superar as desigualdades socioeconômicas regionais e proporcionar o acesso a cursos de formação profissional e tecnológica para elevar a qualidade de vida da população. Embora a região tenha uma vocação agropecuária, a demanda por formação nas áreas de informática, comércio e administração tem crescido.

Os cursos oferecidos pela unidade incluem técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e em Informática, bem como os cursos superiores de Licenciatura em Computação e Engenharia Agrônoma. Desde 2021, está em operação o curso de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia da Produção Agropecuária.

Este estudo teve início em março do ano de 2021, a partir da publicação de edital de projeto de ensino, no qual o projeto “Chá com poesia” foi contemplado com auxílio financeiro

para custear a publicação de um livro de poesias, elaborado a partir dos poemas escritos durante a aplicação da sequência didática. O projeto sempre foi desenvolvido em sala de aula de Língua Portuguesa, mas em decorrência da pandemia do Covid-19, passou a ser aplicado de forma remota. É preciso deixar claro que as aulas ocorreram nos mesmos dias e horários das aulas presenciais e o trabalho dos professores continuou o mesmo, mas com ferramentas diferentes. As turmas nas quais se desenvolveu a pesquisa foram o primeiro ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, com o total de 17 estudantes. O segundo ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, com um total de 32 estudantes. O terceiro ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, com um total de 36 estudantes e o terceiro ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com um total de 36 estudantes.

A sequência didática das atividades realizadas foi desenvolvida semanalmente, com o total de dez aulas por turma, durante os meses de março a junho de 2021, nos horários regulares das aulas dos estudantes do Ensino Médio do *campus* Dianópolis (IFTO), por meio das ferramentas digitais como *Google Meet*, *Moodle* e *Google Classroom*. Levou-se em consideração a carga horária destinada à área de Linguagens, especificamente Língua Portuguesa, de quatro aulas semanais, nos primeiros e segundos anos, e duas aulas semanais nos terceiros anos, cada uma com duração de 50 minutos.

A pesquisa viabilizou uma intervenção pedagógica, proporcionando a adaptação das atividades de acordo com as necessidades identificadas nos participantes. Destaca-se que, neste estudo, o processo foi considerado de suma importância, não se limitando apenas aos resultados obtidos.

4.2 Percursos metodológicos

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa-ação, buscando desenvolver uma proposta metodológica possível de aplicação em sala de aula. A finalidade desta proposta é oferecer aos alunos experiências de leitura literária por meio do gênero poema, e ainda contribuir com o trabalho de outros professores na formação de leitores críticos e participativos, visando promover um letramento literário significativo na escola.

A pesquisa-ação é um método de pesquisa social fundamentado em evidências, projetada e direcionada em colaboração com uma ação específica ou com a intenção de resolver um problema coletivo. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes que representam uma situação ou problema estão envolvidos de maneira cooperativa ou

participativa (Thiollent, 1997).

Para a condução deste trabalho, a coleta de dados partiu da observação do contexto de sala de aula em relação ao hábito da leitura e pela interação entre a pesquisadora/professora e estudantes, bem como entre a pesquisadora e o objeto de estudo, representado pela leitura e produção discente de poemas. De acordo com Souza, Hodgson e Pinheiro (2007), a pesquisa é identificada como um método de pesquisa cujo foco central é investigar os acontecimentos reais durante uma atividade específica em sala de aula. Thiollent (1998) afirma que os dados desse tipo de pesquisa podem ser obtidos na sala de aula do professor, sendo analisados e interpretados pelo próprio docente.

No que diz respeito à metodologia empregada, adota-se uma abordagem qualitativa, uma vez que se reconhece uma interação dinâmica entre a realidade objetiva e o sujeito, estabelecendo-se assim um elo inseparável entre o mundo concreto e a subjetividade do indivíduo, cuja expressão não se resume a dados numéricos (Prodanov; Freitas, 2013). Assim, para conduzir a pesquisa qualitativa de maneira eficaz, torna-se essencial analisar os eventos enquanto se busca atribuir significados a eles. Nesse contexto, o processo prescinde de técnicas estatísticas, uma vez que a fonte dos dados está no próprio ambiente.

A princípio, foi feito um levantamento bibliográfico para embasar este estudo, fundamentando-se nas pesquisas de Cosson (2021a), Kleiman (2012), Candido (2000, 2006, 2013a), Street (1984), Zilberman (2012), Soares (2014, 2015), Paz (2012) entre outros. A partir das contribuições desses estudiosos, tornou-se possível repensar as práticas, desafios e, igualmente, as possibilidades que podem favorecer a leitura e o letramento literário no contexto escolar por meio do gênero poema. Outro levantamento importante para a condução desta pesquisa foi fundamentado nos estudos de Maffesoli (2007), Melucci (1997) e Zacariotti (2015) que contribuíram para compreender o sujeito jovem e sua pluralidade sendo agente das transformações culturais e sociais pelas quais a sociedade passa atualmente.

Em seguida, adotou-se a pesquisa-ação, na qual a vantagem de se utilizar esse tipo de pesquisa é que é possível estabelecer uma interação mais holística e clara entre os pesquisadores e os participantes. Essa interação não deve se restringir a uma única forma de ação, evitando assim o risco de ativismo. Em vez disso, busca-se enriquecer o entendimento dos pesquisadores e elevar o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos no processo. E ainda, procura contribuir para a discussão e promover o avanço do debate sobre as questões em foco (Thiollent, 1998).

O trabalho está centrado no fazer poético enquanto lugar de transformação dos jovens estudantes de Ensino Médio do IFTO, desenvolvendo hábitos de leitura. E ainda, na discussão

acerca do letramento literário e suas implicações sobre as aprendizagens. A partir dessa proposta de conhecimento à leitura de textos, esse trabalho ganha corpo como uma pesquisa qualitativa que pretende responder às seguintes indagações: será que o Ensino de Literatura por meio do gênero poema contribui para a formação de leitores competentes? E, além disso, a prática de letramento literário pode ser realmente aprimorada por meio da leitura e o contato com poemas? O contato com a poesia através da leitura de poemas pode realmente transformar os jovens estudantes de Ensino Médio?

Essas perguntas são pertinentes, uma vez que a pesquisa foi orientada pela crença de que o texto literário possui o poder de influenciar a construção da identidade, do sentido de pertencimento ao mundo, e de proporcionar análise e reflexão sobre a vida. Percebe-se que, sem a capacidade de simplificação e subjetividade, as habilidades de escrita e leitura não se desenvolvem plenamente, e os cidadãos não são devidamente preparados com uma avaliação crítica para compreender a realidade que os cerca.

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é a aplicação de uma sequência didática ancorada no modelo de sequência básica proposto por Cosson (2021a) em sua obra “Letramento literário: teoria e prática”. Este modelo consiste em quatro etapas sequenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação.

4.2.1 Sequência básica

A utilização de textos literários em sala de aula deve transcender a mera leitura de fragmentos das obras, conforme abordado anteriormente neste estudo. No entanto, é incontestável o valor tanto da leitura completa da obra quanto da crítica literária, entre outras análises que envolvem o texto, o estudante e a sociedade. Para tanto, é essencial estabelecer uma sistematização que aproveite plenamente o potencial educativo que a Literatura pode oferecer. Nesse sentido, o modelo de sequência básica apresentado por Cosson (2021a) será descrito de forma concisa.

4.2.2 Motivação

A etapa inicial da sequência básica do letramento literário, conhecida como motivação, conforme elaborado por Cosson (2021a), consiste na preparação do aluno para adentrar no texto literário. Nesse sentido, o professor, desempenhando o papel de mediador, deve empregar estratégias que incentivem o aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento do processo de

leitura como um todo. O autor destaca:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (Cosson, 2021a, p. 53-54).

Assim, o êxito inicial do leitor com a obra depende substancialmente de uma motivação eficaz. No entanto, é responsabilidade do professor, ao implementar ou planejar a motivação, abster-se dela caso perceba que isso possa prejudicar o processo.

4.2.3 Introdução

A próxima etapa da sequência, a introdução, representa o momento de familiarizar os leitores com o texto e o autor. Durante esse estágio, é suficiente fornecer informações básicas sobre o autor, de preferência relacionadas ao texto a ser lido. Além disso, é crucial justificar a escolha da obra.

É essencial apresentar a obra física aos estudantes, realizando uma leitura coletiva do livro. Durante esse processo, destaca-se a capa, contracapa, orelha, ilustrações, prefácio e outros elementos que compõem a introdução de uma obra. Esses elementos frequentemente oferecem referências valiosas para a interpretação. Entretanto, é importante ressaltar que a introdução não deve ser extensa. É função do professor realizar uma escolha cuidadosa dos recursos a serem utilizados, visto que o objetivo principal é apresentar a obra de maneira positiva ao leitor.

4.2.4 Leitura

A fase subsequente envolve o acompanhamento da leitura, preferencialmente realizada fora da sala de aula, caso o texto seja extenso. Ao atribuir a leitura de uma obra, é recomendável que o professor discuta e acerte o tempo necessário para a sua conclusão, evitando prolongamentos que possam dispersar o foco da atividade. O autor destaca:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2021a, p. 62).

O docente tem a possibilidade de avaliar o progresso da leitura, denominado pelo autor como “intervalo”, por meio de atividades específicas. Isso pode envolver discussões sobre o desdobramento da trama ou a leitura de textos mais curtos que estejam relacionados ao texto principal. Além disso, as atividades podem abranger diversas naturezas, desde que estejam alinhadas com a leitura efetiva realizada pela maioria dos alunos.

4.2.5 Interpretação

A etapa final da sequência básica, a interpretação, desdobra-se em dois momentos: um interno e outro externo. No momento interno, ocorre a construção do significado do texto por meio do encontro pessoal do leitor com a obra. Nesse sentido, Cosson (2021a, p. 65) explica que “[...] acompanha a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e atinge seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Já o momento externo, conforme Cosson (2021a, p. 65), corresponde à “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Diante disso, é fundamental incentivar o aluno a expressar sua interpretação, ampliando a visão construída de forma individual, fortalecendo os laços para formar uma comunidade de leitores que compartilham suas interpretações.

Para concluir esta etapa, o autor destaca a importância de registrar a interpretação em um texto separado. Cosson (2021a, p. 68) destaca: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Diante disso, a sequência básica proposta por Cosson (2021a) destaca o relevante papel do professor nesse processo e a necessidade de um planejamento adequado para oferecer ao aluno um letramento literário adequado.

4.3 Utilização de textos motivadores a partir de Aníbal Machado e Arnaldo Jabor

Com o intuito de iniciar um projeto que incentivasse a leitura, adotou-se como ponto de partida motivacional os textos “Meu Amor”, de Aníbal Machado (2004) e “O amor deixa muito a desejar”, crônica de Arnaldo Jabor (2004), no intuito de despertar o interesse dos estudantes além do que já se consegue em sala de aula com didáticas tradicionalmente utilizadas.

Diante do reconhecimento de que se faz necessário o constante aperfeiçoamento das condições didáticas que visam à melhoria no processo ensino-aprendizagem, julga-se agora

bastante pertinente a apresentação de uma reflexão acerca da utilização de textos motivadores capazes de contribuir para a produção de textos mais eficientes. É cabível a análise de textos motivadores como forma de ativação de conhecimentos prévios e mobilização para uma leitura e escrita diferenciadas, as quais fujam do lugar comum e caminhem para um processo de aperfeiçoamento pessoal e social.

Assim, a utilização dos textos motivadores contribui para uma perspectiva de letramento literário no Ensino Médio, bem como do desapego a métodos mais tradicionais, no desejo de possibilitar a apropriação das práticas de leitura e escrita. Para Kleiman (2007, p. 3), a escola deve fazer uso de textos motivadores, “porque eles têm alto valor didático quando utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto segurança do aluno quanto à sua desenvoltura para ler e escrever”.

Geraldi (2010) ressalta que a produção de um texto significativo parte do princípio de que os estudantes necessitam de um momento de inspiração baseados em sua própria experiência de vida que os possibilite a ter o que dizer. E nesse sentido, cabe ao docente criar situações didáticas capazes de ativar o interesse e a motivação do estudante.

De forma específica, Geraldi (2010, p. 103) faz saber:

[...] Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto — que incluem também as contrapalavras do leitor para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

Reconhece-se que nenhum tipo de produção escrita nasce aleatoriamente, produzido a partir do nada, assim como nenhum escritor inicia a sua produção sem que haja uma prévia mobilização. Os textos motivadores que antecedem às produções escritas oferecem experiências que vão muito além da compreensão do sistema linguístico, uma vez que os mesmos permitem situar o estudante em um contexto próprio de experiência e emoção.

Portanto, a leitura de textos motivadores é entendida em uma perspectiva sociocognitiva, em uma interação que permite adentrar em um processo de descobertas. Ao interagir com os textos, o leitor percebe que não se trata de um mero vínculo, mas se trata sim de uma experiência transformadora realizada a partir da interação entre os envolvidos, da discussão de temáticas relevantes e da expressão de ideias.

Conforme Lemos (2005, p. 23) durante a leitura dos textos motivadores, pode ocorrer a valorização da voz dos leitores, que trocam experiências e trazem à tona suas vivências para compartilhamento entre os envolvidos. “A construção de sentidos ocorre nesse processo de

interação, enquanto conversam sobre o texto”.

Kleiman (2007) volta a colaborar ao apontar a leitura como um processo de interação, afirmando que “é na prática comunicativa em pequenos grupos com o professor que é criado o contexto para o entendimento de um texto”.

O texto “Meu Amor” é uma carta retirada do livro “João Ternura”, escrito por Aníbal Machado (2004). Na carta, João expressa um desejo intenso de se encontrar com sua amada, revelando seus sentimentos de maneira exagerada e idealizada. Após a leitura, foram explorados diversos aspectos da narrativa, abrangendo características da personagem, tanto físicas quanto psicológicas, explícitas ou inferidas. Além disso, foram discutidos elementos relacionados ao espaço, ao tempo, à linguagem e à estrutura da carta. Durante as discussões, muitos comentários surgiram acerca do personagem, como “ele é muito carente”, outros já se identificavam com o romantismo do personagem.

Na crônica “O amor deixa muito a desejar”, de Arnaldo Jabor (2004), em que expressa tristeza diante da presença abundante de indivíduos carentes de amor na imensa São Paulo, o autor relata uma memória de um momento mágico vivido na infância, agora permanentemente impresso em sua mente. Essa lembrança foi evocada ao ouvir uma canção de Rita Lee, cuja letra foi inspirada em um artigo que ele mesmo havia escrito.

Durante as discussões, surgiram comentários por parte dos estudantes, como “no meu entender o amor machuca, mas pode nos fortalecer para um novo amor e isso nos faz ter esperanças de que encontraremos um amor melhor.” Outro estudante comentou “eu, não acho que o ‘amor’ deixa muito a desejar! O que deixa a desejar muitas vezes é a falta de expressar esse amor”. A justificativa da escolha dos textos motivadores iniciais se deu por permitirem a interação entre os participantes e por fomentar discussões relacionadas ao amor idealizado e romântico e como ele se manifesta e atinge os indivíduos, e sobre instantes mágicos vividos em alguma etapa da vida, envolvendo, assim, os aspectos sensorial, emocional e intelectual dos leitores.

Levando em conta que não se deve eliminar todos os elementos textuais simultaneamente, optou-se por manter a temática do amor e a linguagem literária, enquanto se rompia somente com a estrutura textual. A partir de então, apresentou-se o texto poético em versos, cuja linguagem é profundamente figurada e sugestiva, demandando uma maior conexão com as experiências sensoriais, emocionais e intelectuais do leitor. Nessa etapa, a ênfase estava em romper com a estrutura formal do texto, incentivando os alunos a apreciarem e lerem poemas com uma linguagem cada vez mais elaborada. Para isso, iniciou-se uma apresentação e discussão sobre o gênero poema e a poesia.

4.4 Escolha dos poemas e dos poetas

Para conduzir um projeto de leitura de poemas, é fundamental contar com acesso a livros. Como procedimento inicial, verificou-se como poderiam ser disponibilizados esses textos, uma vez que estávamos em ensino remoto. Nesse sentido, optou-se por organizar uma coletânea de poemas para compartilhar com os alunos. Os poemas foram digitados e encaminhados via *Google Classroom*.

O propósito genuíno era presentear os alunos com poemas, considerando que, para muitos deles, esse tipo de texto era desconhecido ou associado à infância, a rimas simples e cantigas, bem como a atividades orais. De fato, os alunos ainda não possuíam muita familiaridade com o gênero.

É essencial esclarecer a razão por trás da escolha de certos poetas e poemas em detrimento de outros. Dado que um dos objetivos era enriquecer o letramento literário dos alunos e, simultaneamente, promover a progressão na habilidade de leitura, optou-se por destacar a Literatura brasileira, dando preferência a escritores nacionais. As seleções incluíram poemas expoentes do Modernismo: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade.

Cecília Meireles foi selecionada para este projeto devido à sua sensibilidade poética única, que transita entre o “efêmero” e o “eterno”, e pelo primor da sua técnica e precisão formal. Poemas elaborados com essa meticulosidade formal contribuem para a construção das primeiras noções de textos poéticos em estudantes que não têm familiaridade prévia com o gênero.

O que logo chama a atenção nos poemas de Cecília Meireles é a extraordinária arte com que são realizados. Nos seus versos se verifica mais uma vez que nunca o esmero da técnica, entendida como informadora e não simples decoradora substância, prejudicou a mensagem de um poeta. Sente-se que Cecília Meireles está sempre empenhada em atingir a perfeição, valendo-se para isso de todos os recursos tradicionais ou novos (Goldstein; Barbosa, 1982, v. 1, p. 98).

Vários dos poemas que integraram a coletânea das obras de Cecília Meireles foram selecionados a partir de seu livro “Ou isto ou aquilo”. Essa escolha se deve, sobretudo, ao fascínio que tais poemas exercem em crianças e leitores de todas as idades, graças à sonoridade e à sinestesia, que envolve a combinação das sensações. Além disso, destaca-se as imagens que advêm dessa percepção sensorial e os efeitos visuais que os poemas podem evocar nos leitores.

A consciência de que a vida é fugaz e passageira conduz a poetisa à descrição do real, captado através de impressões sensoriais. Outras vezes, leva-a a questionar o plano material do mundo, ansiando misticamente por outro tipo de realidade, perene e imutável, ou ainda, a refugiar-se no tempo subjetivo do sonho, da evasão. Em suma, a poesia cecilianiana polariza-se entre o efêmero e o terno (Goldstein; Barbosa, 1982, v. 1, p. 99).

Segundo Bosi (1975), Cecília Meireles foi uma escritora dedicada à exuberância do léxico e dos ritmos da Língua Portuguesa, destacando-se como a poetisa moderna que soube modular com maior destreza os metros breves. Considerando todas as características e qualidades evidenciadas na poesia de Cecília Meireles, optou-se por incluir uma parte de sua obra como um modelo fundamental para a formação inicial dos alunos. Compreende-se que, em uma abordagem inicial, sua poesia era indispensável.

O segundo poeta a ser incorporado à sequência básica foi Manuel Bandeira, em virtude da significativa contribuição de sua obra para a Literatura brasileira, pela trajetória das suas produções e por sua postura intimista do início do século XX até adentrar no universo modernista nas próximas décadas. O período de transição entre o Simbolismo e Modernismo, também ficou conhecido como Pós-Simbolismo, Crepuscularismo ou Penumbrismo.

Os primeiros livros de Bandeira apresentam produções com características do universo penumbrista, resultantes do seu contato com a poesia simbolista de língua francesa. No entanto, gradualmente, essas obras apontam inovações na direção modernista, dentre as obras encontram-se “A cinza das horas” (1917), “Carnaval” (1919) e “O ritmo dissoluto” (1924). Características modernistas já são perceptíveis nessas produções de Bandeira; conforme Goldstein (1983), essas características manifestam-se no ritmo, no nível fônico, e na temática. Bosi (1975) salienta, por sua vez, o verso livre na produção poética de Bandeira.

É graças a essas inovações de caráter modernista, como a métrica, o tom irônico, a aceitação e transfiguração do cotidiano, os termos prosaicos, a presença do biográfico e o compromisso com a realidade, que o poema de Bandeira se aproxima do estudante leitor. Todas essas características contribuem para que os estudantes identifiquem suas vivências pessoais no poema. Gradualmente, o texto poético se revela, salvo as variações nos níveis de independência leitora de cada estudante, como um texto acessível, compreensível e próximo.

Vinícius de Moraes foi o próximo poeta a ter seus poemas compartilhados com os estudantes. A escolha se justifica, acima de tudo, pela riqueza da sua obra, que encanta pela temática e conquista a simpatia dos jovens especialmente pela sonoridade e ritmos. Um dos seus livros, “A arca de Noé”, foi escrito para crianças e se inicia por um poema homônimo ao título da obra. A história narra o dilúvio, que segundo a história bíblica, destruiu todo o mundo,

menos a arca criada por Noé. Conforme Goldstein (2013), a temática e os elementos expressivos presentes em “ Arca de Noé” oferecem brincadeiras imaginativas e sonoras que se tornam atrativas para o leitor em formação.

Outra seleção de poemas se refere a Mário Quintana. Dentre as diversas características de sua obra, destaca-se o tom bem-humorado de sua poesia e a abordagem do tema da fantasia e do mundo da imaginação. Essa temática se relaciona com a temática das produções dos estudantes, que geralmente retratam temas como sonhos, estar em outros planetas e imaginar seu futuro, entre outros.

De acordo com a afirmação de Bosi (1975), Carlos Drummond de Andrade foi o primeiro grande poeta que se destacou após as primeiras manifestações do modernismo. Os estudantes não deveriam ser privados da oportunidade de se familiarizar com a poesia de Drummond antes de estudá-la mais profundamente no Ensino Médio. Nas palavras de Bosi (1975, p. 495):

Na verdade, desde ‘Alguma poesia’ foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contestação, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de ‘A Rosa do Povo’, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas.

A escolha de poemas clássicos — no sentido de poetas oficialmente reconhecidos - se deu devido ao pouco contato dos estudantes com os textos dos poetas, uma vez que durante as aulas do projeto, a maioria dos poemas eram de autores contemporâneos. A leitura de poemas dos poetas clássicos não fazia parte do repertório dos estudantes. Era necessário proporcionar-lhes a chance de terem contato com a cultura literária do nosso país. Embora seja importante formar leitores capazes de ler todos os tipos de textos, iniciar este trabalho pelos textos de poetas clássicos se justifica pela relevância dos textos, uma vez que estão inseridos no cânone, provavelmente têm muito a dizer. Para Calvino (1993, p. 11):

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1993, p. 11).

O autor ainda afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 1993, p. 11). Essa familiarização com os poemas diferentes

daqueles que os estudantes estavam acostumados a ler foi uma experiência reveladora.

O autor Jouve (2012) pondera sobre a importância dos clássicos, reconhecendo que podem eventualmente ser vistos como cansativos, mas destaca que seu valor reside na capacidade de transcender, sendo merecedores de manter o interesse devido ao que representam e significam. Contudo, conforme salienta o autor sobre a relevância dos clássicos, não se deve menosprezar as formas contemporâneas de Literatura. Sob essa perspectiva, Fidelis (2019, p. 186) afirma: “A Literatura, enquanto polissistema, permite ao leitor posicionar a Literatura clássica ao lado de outras formas literárias, como a Literatura de massa, sem julgamentos hierárquicos estanques”. Portanto, é imperativo considerar todo o espectro de expressões literárias que permeia os estudantes, não descartando nenhuma das formas de Literatura, mas examinando como podem contribuir para a formação literária e serem trabalhadas na escola para fortalecer a construção do leitor. Os poemas selecionados para esta pesquisa foram:

- a) poemas de Cecília Meireles: “Ou isto ou aquilo”, “Motivo”, “Despedida”, “Retrato”, “Encomenda”, “Reinvenção”, “A bailarina”, “As meninas”, “Interlúdio” e “De que são feitos os dias?”;
- b) poemas de Manuel Bandeira: “Vou me embora pra Pasárgada”, “Pneumotórax”, “Os sapos”, “Poética”, “O último poema”, “Teresa”, “Desencanto” e “O bicho”;
- c) poemas de Vinícius de Moraes: “Soneto da fidelidade”, “A arca de Noé”, “A rosa de Hiroshima”, “Soneto do amor total”, “Poema de Natal”, “Tomara”, “Soneto do amigo” e “A felicidade”;
- d) poemas de Mario Quintana: “Deixa-me seguir para o mar”, “Poeminha do contra”, “Seiscentos e sessenta e seis”, “Presença”, “O pobre poema”, “Bilhete”, “II”, “Das utopias” e “Canção do dia de sempre”;
- e) poemas de Carlos Drummond de Andrade: “Poema das sete faces”, “Quadrilha”, “José”, “Amar”, “Receita de Ano Novo”, “Sentimento do mundo”, “As sem-razões do amor”, “A balada do amor através das idades” e “Memória”.

4.5 Objetivos da sequência didática aplicada

- a) Expandir o letramento literário;
- b) desenvolver o hábito de leitura nos estudantes;
- c) introduzir os alunos ao gênero poético;
- d) despertar a imaginação;

- e) explorar a obra de alguns poetas brasileiros e instigar o interesse e autonomia, incentivando os alunos a pesquisar outros poetas e poemas além dos apresentados durante as atividades;
- f) analisar as características distintivas do gênero poético, como sua função social, o contexto de circulação e os suportes aplicados;
- g) compreender a composição do poema;
- h) desenvolver a escrita do gênero poético;
- i) organizar o livro de poesias.

4.6 Aplicação da sequência didática

Diante do contexto da pandemia do Covid-19, novas abordagens de ensino foram rapidamente implementadas, sendo que metodologias que previamente eram aplicadas de forma restrita a um grupo distinto tornaram-se uma das poucas opções viáveis no momento. Contudo, é importante destacar que a cultura digital já havia sido reconhecida pela BNCC, que ressalta sua importância fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a BNCC elucida:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017a, p. 61).

Entre os diversos obstáculos indicados no documento, fica claro que a restrição no acesso e uso das tecnologias intensifica a desigualdade. Contudo, a escola também enfrenta o desafio de criar condições que favoreçam a formação das novas gerações. Nesse contexto, as sequências didáticas ancoradas na sequência básica de Cosson (2021a), foram ajustadas para as aulas remotas, com o intuito de serem desenvolvidas por meio de recursos digitais, visando criar oportunidades para um ensino de leitura e letramento literário mais significativo.

As sequências didáticas foram elaboradas pensando na divisão proposta por Cosson (2021a) que consiste em Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Para cada momento,

foram selecionados vídeos, músicas e textos motivadores de fácil acesso e compreensão.

A aplicação das sequências didáticas aconteciam semanalmente, durante os horários de aula regulares. Em cada sequência, eram lidos, discutidos e interpretados textos dos autores clássicos da Literatura em concomitância com outros tipos de textos de autores mais contemporâneos. Essa sequência foi desenvolvida durante o projeto “Chá com poesia” e transformada em um caderno de orientações para professores que queiram utilizar a mesma metodologia em salas de aula, resultando no produto final desta pesquisa. A sequência foi elaborada e desenvolvida conforme descrito nos quadros 1 a 7.

Quadro 1 – Textos motivadores

| Etapa | Objetivo | Material | Recursos digitais |
|---------------|--|--|---|
| Motivação | Motivar os estudantes, por meio de vídeos motivadores, para a recepção dos textos. | Tirinha de “Níquel Náusea” (Gonsales, 2020). Músicas “Ai que saudade d’ocê” (Zeca [...], 2014) e “Amor e sexo” (Rita [...], 2009). Computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber o texto e suas especificidades, prévia da leitura, conhecer os autores. | Biografia dos autores Aníbal Machado e Arnaldo Jabor. Leitura prévia dos títulos dos textos. Textos “Meu amor” de Aníbal Machado (2004) e “ O amor deixa muito a desejar” de Arnaldo Jabor (2004). | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Leitura | Discutir os textos. | Textos “Meu amor” de Aníbal Machado (2004) e “ O amor deixa muito a desejar” de Arnaldo Jabor (2004). | <i>Google Meet e Classroom Moodle</i> |
| Interpretação | Apreender o sentido global do texto a partir de interpretações compartilhadas orais e escritas. Estabelecer uma comparação do livro com a charge e as músicas. | Textos “Meu amor” de Aníbal Machado (2004) e “ O amor deixa muito a desejar” de Arnaldo Jabor (2004). | <i>Google Meet e Classroom Moodle</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 – Sequência 2: Cecília Meireles

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|--|---|---|
| Motivação | Sensibilizar os alunos, por meio de vídeos, para a recepção dos textos. | Música “Motivo” do cantor Fagner (2012). Trecho do filme “Up Altas Aventuras (Filme [...], 2011). | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber os textos e suas especificidades, prévia da leitura. Breve biografia da autora. | Vídeo sobre a biografia da autora (Cecília [...], 2010). Poemas de Cecília Meireles e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas. | Poemas de Cecília Meireles e computador com internet. | <i>Google Meet You Tube</i> |
| Interpretação | Relacionar a temática abordada nos textos a outras linguagens e textos. | Poema de Fernando Pessoa (Capello, 2011). Poemas de Cecília Meireles e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 – Sequência 3: Manuel Bandeira

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|---|---|---|
| Motivação | Sensibilizar os alunos, por meio de vídeos motivadores, para a recepção dos textos. | Animação Napo (2021). Música “Estrelas” de Oswaldo Montenegro (2021). | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber os textos e suas especificidades, prévia da leitura. Breve biografia do autor. | Documentário sobre o Habitante de Pasárgada (Manuel [...], 2017). Poemas de Manuel Bandeira e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas. | Poemas de Manuel Bandeira e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Interpretação | Relacionar a temática abordada nos textos a outras linguagens. | Música “O pulso” de Arnaldo Antunes (Titãs [...], 2014). Poemas de Manuel Bandeira e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 4 – Sequência 4: Vinícius de Moraes

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|---|--|---|
| Motivação | Sensibilizar os alunos, por meio de vídeos motivadores, para a recepção dos textos. | Poema “Soneto da fidelidade” (Soneto [...], 2009). Músicas “Eu sei que vou te amar” (Tom [...], 2010) e “Pra você guardei o amor” (Nando [...], 2021). Poema “Definição de saudade” de Bráulio Bessa (2018). | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber os textos e suas especificidades, prévia da leitura. Breve biografia do autor. | Documentário sobre Vinícius de Moraes (Vinícius [...], 2010). Poemas de Vinícius de Moraes e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas. | Poemas de Vinícius de Moraes e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Interpretação | Relacionar a temática abordada nos textos a outras linguagens e textos. | Música “Coisa linda” de Tiago Iorc (2015). Poemas de Vinícius de Moraes e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 5 – Sequência 5: Mario Quintana

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|---|--|---|
| Motivação | Sensibilizar os alunos, por meio de vídeos motivadores, para a recepção dos textos. | Vídeo motivacional do poema “O tempo” de Mario Quintana (O tempo [...], 2017). Poema “Nunca é tarde” de Bráulio Bessa (2019). Música “É preciso saber viver” dos Titãs (2007). | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber os textos e suas especificidades, prévia da leitura. Breve biografia. | Biografia de Mario Quintana (Mario [...], 2019). Poemas de Mario Quintana e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom YouTube</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas. | Poemas e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Interpretação | Relacionar a temática abordada a outras linguagens e textos. | Música “Partilhar” (Rubel [...], 2019) e animação “Carl e Ellie” (Disney [...], 2020). Poemas e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 6 – Sequência 6: Carlos Drummond de Andrade

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|--|---|---|
| Motivação | Sensibilizar os alunos, por meio de vídeos motivadores, para a recepção dos textos. | Poema “O tempo” de Carlos Drummond de Andrade (2020). Tirinha de Mafalda. “Ano Novo” (Lisboa, 2012). Poema cantado “E agora José?” (Paulo [...], 2014). Poema “Recomece” (Recomece [...], 2017). | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Perceber os textos e suas especificidades, prévia da leitura. Abordar de forma breve a biografia do autor. | Biografia de Carlos Drummond de Andrade (Biografia [...], 2018). Poemas de Carlos Drummond e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas. | Poemas de Carlos Drummond e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Interpretação | Relacionar a temática abordada nos textos a outras linguagens e textos. | Música “Velha infância” de Tribalistas (2008). Animação “Remember me” (Anthony [...], 2020). Poemas de Carlos Drummond de Andrade e computador com internet. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 7 – Sequência 7: Escrita de poemas

| Etapa | Objetivos | Material | Recursos digitais |
|---------------|---|---|---|
| Motivação | Sensibilizar os estudantes para iniciarem a escrita dos poemas, a partir de todas as discussões das aulas anteriores. | Poema de Bráulio Bessa (2020) sobre isolamento. Textos já trabalhados nas oficinas anteriores. | <i>Google Meet e Classroom You Tube</i> |
| Introdução | Reconhecer as potencialidades dos textos e a preparação da escrita. | Textos já trabalhados nas oficinas anteriores. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Leitura | Leitura compartilhada dos poemas autorais. | Textos escritos pelos estudantes. | <i>Google Meet e Classroom</i> |
| Interpretação | Momento de compreensão do significado do texto por meio da leitura. | Textos escritos pelos estudantes. | <i>Google Meet e Classroom Padlet</i> |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4.7 Caderno do professor

O caderno do professor é o produto resultante desta pesquisa. O caderno foi elaborado a partir da aplicação da sequência didática em sala de aula com o intuito de contribuir com o trabalho de outros profissionais utilizando a poesia como ferramenta de ensino. No caderno, consta como foram elaboradas, divididas e aplicadas as sete sequências didáticas.

4.7.1 Apresentação

Olá, Professor, tudo bem? Vamos conversar sobre jovens, Ensino Médio, Literatura, leitura literária, escola e estratégias para a sala de aula. Que fase maravilhosa é a juventude, não? cheia de acontecimentos e descobertas. Tenho certeza de que você se lembra da sua adolescência. As suas experiências são únicas, vividas com o que tinha de melhor à disposição. E agora, você se encontra como professor de adolescentes.

Sabemos que os jovens do Ensino Médio estão têm buscado mais independência e autonomia, mas hoje em dia, muitos deles encontram desafios, principalmente no contexto escolar. Ao mesmo tempo, muitos estudantes do Ensino Médio, inclusive da rede pública, têm muitas ferramentas ao seu dispor para ajudá-los a se desenvolver. A internet é uma delas, oferecendo uma imensidão de informações em vários formatos e tamanhos de tela, além de orientações e mais oportunidades para encontrar caminhos. A tecnologia está, literalmente, na ponta dos dedos e tem sido uma grande aliada nas atividades diárias, especialmente para os jovens.

Entretanto, manter a Literatura como aliada não tem sido uma tarefa fácil, mas a leitura literária é uma dessas ferramentas que pode ter um impacto significativo na vida dos estudantes do Ensino Médio. Nessa fase, o desafio para os professores é enorme. Justamente no último ciclo, quando esperamos que os jovens tenham maturidade para compreender o valor de uma obra literária, eles muitas vezes não demonstram interesse. E quem é que assume essa responsabilidade? Os professores, que acompanham seus alunos ao longo do ano letivo até a conclusão do Ensino Básico. E, querendo ou não, ainda somos exemplos. Então, como buscaremos inspiração para realizar nosso trabalho? Como conectar nossos estudantes com os instrumentos que fazem parte da experiência diária deles em sala de aula?

Adotar atitudes que encantam e atraem requer diferentes estratégias. Por isso a poesia como estratégia de Ensino de Literatura e leitura literária no Ensino Médio é uma abordagem repleta de justificativas pedagógicas e benefícios para o desenvolvimento dos alunos. A poesia

encoraja a criatividade e a expressão pessoal, permitindo que os alunos escrevam sobre suas experiências e sentimentos de maneira única. A poesia oferece uma abordagem rica e multifacetada que beneficia os alunos em diversas dimensões, desde o desenvolvimento emocional e pessoal até o aprimoramento intelectual e cultural.

Neste e-book, vamos refletir sobre esse tema e apresentar o projeto “Chá com poesia” que foi desenvolvido com estudantes do Ensino Médio do *campus* Dianópolis, do IFTO. Serão apresentadas sete sequências didáticas fundamentadas na sequência básica desenvolvida por Cosson (2021a). Esse modelo consiste em quatro etapas sequenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação. São essas etapas que guiaram o trabalho desenvolvido com os estudantes durante o projeto de ensino.

Este trabalho foi elaborado a partir da mudança da realidade da educação brasileira, diante dos desafios impostos pela pandemia do Covid-19. O ambiente digital já era uma preocupação dos educadores, conforme indicado pela BNCC, que preconiza a importância da introdução do letramento digital nas escolas (Brasil, 2017a). No entanto, é relevante salientar que, embora exista uma variedade de gêneros digitais em circulação, muitos alunos e professores não possuem uma ampla familiaridade com o ambiente virtual, e a situação acelerou o processo de aprendizado digital para atender às demandas emergenciais.

Assim, diante do desafio do ensino remoto, adaptamos as sequências para serem aplicadas em aulas remotas, mas que podem facilmente ser aplicadas em sala de aulas presenciais. Apresentamos aqui, os recursos necessários para a execução das atividades propostas nas sequências. Recomendamos o uso das seguintes ferramentas digitais como suporte para organizar e conduzir aulas online:

- a) aulas síncronas: *Google Meet*;
- b) discussões: escrita (*chat*) e oral (microfone no *Google Meet*);
- c) compartilhar atividades: *Google Classroom*;
- d) compartilhar informações: *WhatsApp*.

Além de serem gratuitas, essas ferramentas podem ser facilmente acessadas na internet, com orientações detalhadas de uso. É aconselhável que os professores escolham recursos digitais que já façam parte do cotidiano dos alunos, como *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *WhatsApp*. Os novos suportes digitais devem ser gradualmente incorporados às aulas.

4.7.2 Introdução à poesia e juventude

4.7.2.1 *Motivação e contexto do projeto*

A gênese do projeto “Chá com poesia” remonta à necessidade de criar um espaço educacional onde a poesia não fosse apenas uma matéria escolar, mas uma experiência viva e transformadora para os estudantes. A ideia surgiu da observação de que, apesar da riqueza literária brasileira, muitos jovens se distanciam da poesia por considerá-la complexa ou desinteressante. Assim, o projeto foi concebido como uma ponte entre o universo poético e o cotidiano dos alunos, utilizando-se de recursos multimídia para tornar a poesia mais acessível e atraente.

A motivação por trás desse projeto de ensino reside na necessidade de conectar os jovens estudantes à poesia de uma forma que seja tanto relevante quanto inspiradora para suas experiências de vida. Em um mundo cada vez mais digitalizado, onde a atenção é constantemente disputada por múltiplas formas de entretenimento, a poesia surge como um refúgio silencioso, capaz de provocar reflexão e despertar emoções profundas. O contexto pandêmico trouxe consigo desafios inéditos para o ensino e aprendizagem, impulsionando a busca por metodologias que pudessem ser eficazes mesmo em um cenário remoto, independente de ter sido elaborado para aulas remotas, o projeto pode ser facilmente desenvolvido em aulas presenciais.

O projeto foi concebido no *campus* Dianópolis do IFTO, visando explorar a poesia através da ótica dos jovens estudantes do Ensino Médio. O desenvolvimento do projeto iniciou-se com a seleção cuidadosa de obras de autores renomados da Literatura brasileira, como Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade. A escolha desses autores teve como critério não apenas a relevância de suas obras no cenário literário nacional, mas também a diversidade temática e estilística que poderiam oferecer ao projeto. Além disso, buscou-se incorporar recursos audiovisuais como vídeos e músicas que dialogassem com os poemas selecionados, criando assim uma experiência imersiva para os estudantes.

A escolha dos textos motivadores “Meu amor” de Aníbal Machado (2004) e “O amor deixa muito a desejar” de Arnaldo Jabor (2004), teve como objetivo criar pontes entre diferentes formas artísticas e o universo juvenil. Essa abordagem multidisciplinar não apenas facilitou a compreensão dos temas propostos por Cosson (2021a) mas também permitiu que os alunos se vissem refletidos nas obras, aumentando seu interesse e engajamento.

A sequência didática básica proposta por Cosson (2021a) serviu como espinha dorsal para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, garantindo uma progressão lógica que partia da motivação até a interpretação profunda dos textos. Ao longo do projeto, foi possível observar uma evolução significativa na capacidade analítica dos estudantes, bem como um aumento no apreço pela Literatura poética. Este crescimento não apenas atesta a eficácia da metodologia adotada mas também reforça a importância da poesia como ferramenta educacional capaz de enriquecer o repertório cultural e emocional dos jovens.

Em suma, este projeto buscou ressignificar o estudo da poesia no ambiente escolar, transformando-o em uma jornada de descoberta pessoal e coletiva. Ao fazer isso, não só contribuiu para o desenvolvimento acadêmico dos alunos mas também ofereceu-lhes um espaço para expressão criativa e introspecção durante um período marcado por incertezas e isolamento social.

4.7.2.2 Sequência básica de Cosson

A metodologia proposta é sequência básica elaborada por Cosson (2021a). O ensino de poesia no contexto escolar é uma ferramenta inovadora que busca aproximar os estudantes do universo poético, considerando suas vivências e o mundo contemporâneo em que estão inseridos. Esta sequência não se limita apenas à exposição dos alunos a textos poéticos, mas os convida a participar ativamente do processo de aprendizagem através da introdução, leitura e interpretação.

Um dos aspectos centrais dessa metodologia é a sua capacidade de adaptar-se às diversas realidades educacionais, permitindo que professores incorporem recursos multimídia e atividades interativas que vão além da leitura e escrita tradicionais. Isso inclui o uso de músicas, imagens, filmes e até mesmo redes sociais como ferramentas pedagógicas para explorar temas poéticos relevantes para os jovens. Vamos ao passo a passo:

- a) o primeiro passo envolve a sensibilização dos alunos para o tema ou obra a ser explorada, utilizando estratégias que despertem seu interesse e curiosidade —
Motivação;
- b) o próximo passo é a introdução dos autores e textos que serão apresentados, na qual os estudantes terão a oportunidade de conhecer melhor sobre o que será trabalhado —
Introdução;
- c) em seguida, propõe-se a imersão no texto poético, onde os estudantes são

- encorajados a ler atentamente e compartilhar suas impressões iniciais — Leitura;
- d) a etapa seguinte foca na exploração analítica do texto, guiando os alunos na identificação de elementos literários chave e na compreensão mais profunda das mensagens veiculadas — Interpretação.

Essa abordagem dinâmica estimula não apenas o desenvolvimento das habilidades críticas e interpretativas dos alunos mas também promove um ambiente de aprendizado mais engajador e significativo. Ao integrar diferentes linguagens artísticas e valorizar as experiências pessoais dos estudantes no processo educativo, Cosson (2021a) oferece uma nova perspectiva sobre como ensinar e apreciar poesia na sala de aula contemporânea.

Além disso, essa sequência didática contribui para o fortalecimento da autoestima dos jovens ao reconhecer suas capacidades criativas e analíticas. Ao final do processo, espera-se que os alunos não apenas tenham desenvolvido uma apreciação mais rica pela Literatura poética mas também se sintam motivados a continuar explorando esse universo por conta própria ou em futuras atividades acadêmicas.

4.7.2.3 *Textos motivadores: “Meu amor” e “O amor deixa muito a desejar”*

A poesia, em sua essência, é uma forma de arte que permite explorar as profundezas do sentimento humano, e isso se reflete vividamente nos textos motivadores "Meu amor" de Aníbal Machado e "O amor deixa muito a desejar" de Arnaldo Jabor. Essas obras são fundamentais para entender como o amor pode ser percebido e expresso de maneiras distintas, servindo como um espelho das complexidades emocionais que esse sentimento engloba.

"Meu amor", por um lado, celebra a beleza e a plenitude do amor romântico. Através de suas linhas, somos convidados a mergulhar numa experiência onde o amor é visto como fonte de inspiração e felicidade. Este texto ressalta os aspectos positivos do amar, como a conexão profunda entre duas almas e o poder transformador desse sentimento na vida dos indivíduos. Ele motiva os leitores a refletirem sobre as próprias experiências amorosas, incentivando-os a valorizar os momentos de intimidade e união.

Em contrapartida, "O amor deixa muito a desejar" apresenta uma perspectiva mais crítica sobre o tema. Esse texto aborda as decepções e frustrações que frequentemente acompanham as relações amorosas. Ao destacar os desafios e obstáculos que podem surgir no caminho do amor, o texto motiva uma reflexão sobre as expectativas irreais que muitas vezes são projetadas nesse sentimento. A obra convida os leitores a ponderarem sobre a importância

da autenticidade, comunicação e compreensão mútua nas relações afetivas.

- a) exploração das dualidades do amor: enquanto "Meu amor" enfatiza sua faceta luminosa e edificante, "O amor deixa muito a desejar" revela suas sombras e complexidades;
- b) estímulo à reflexão crítica sobre as relações humanas: ambos os textos propõem um olhar introspectivo sobre como vivenciamos e expressamos o amor;
- c) promove o desenvolvimento emocional: ao confrontar sentimentos contraditórios relacionados ao tema do amor, esses textos contribuem para o crescimento pessoal dos leitores.

A inclusão desses textos motivadores no projeto "Chá com poesia" não apenas enriquece o repertório literário dos participantes mas também fomenta um ambiente onde é possível discutir abertamente sobre as diversas facetas do sentimento humano mais universal: o amor. Assim, eles atuam como ferramentas valiosas para promover tanto o autoconhecimento quanto a empatia entre os membros da comunidade escolar.

4.7.3 Sequência 1

4.7.3.1 *Textos motivadores*

A compreensão do amor e suas multifacetadas representações na Literatura brasileira pode ser profundamente explorada através da análise comparativa das obras "Meu amor" de Aníbal Machado (2004) e "O amor deixa muito a desejar" de Arnaldo Jabor (2004). Ambos os textos, embora distintos em estilo e época, convergem na temática central do amor, porém divergem significativamente nas perspectivas e conclusões sobre o sentimento.

Aníbal Machado (2004), em "Meu amor", apresenta uma narrativa que explora a profundidade e complexidade dos sentimentos humanos dentro das relações afetivas. A obra é marcada por uma linguagem poética e simbólica, que busca capturar as nuances do amor romântico, suas alegrias e desilusões. O autor tece uma trama onde o idealismo amoroso é confrontado com a realidade, levando o leitor a refletir sobre as expectativas versus as vivências reais no âmbito das relações íntimas. A seguir, o texto.

Meu amor, tem cinco dias que não te vejo, ontem passei a noite inteira olhando para tua janela, acendendo cigarros e mais cigarros, uns atrás dos outros. Às vezes eu me aproximava tanto que chegava a tocar com as mãos o muro do teu jardim e tremia de emoção. Cheguei mesmo a pensar que estava doente, eu aflito sem poder te tratar; teve um momento em que eu te chamei tanto, tanto que a luz do teu quarto se acendeu. Um minuto só! Depois se apagou e eu fiquei no escuro e triste outra vez. O único consolo que tive, foi ficar passando a mão no muro. É pena a tua casa ser tão rica, não precisava. Esta noite sonhei que estávamos abraçados debaixo da árvore sem nem ligarmos à chuva que chovia e molhava teu vestido. Eu só faço pensar no meu amor e só de ouvir o nome do teu bairro já fico excitado. A tua rua nem me importo se ela tem buraco e lama, quando dobro a esquina vou dizendo comigo: ‘é a mais linda da cidade, meu bem mora nela’, e até da cozinheira da tua casa eu gosto, e gosto também do gato e da cachorrinha, e acho admirável teu pai e tua mãe e tudo que passa pelas tuas mãos eu guardo e coleciono, até mesmo programa de cinema e papelzinho de bombom; meu maior medo é perder aquele lençinho que guarda o teu cheiro e eu durmo com ele na mão; às vezes aperto ele bem no nariz para buscar teu cheiro longe, é pena ele estar sumindo. Já estou aflito pra chegar a noite e eu passar outra vez em frente de tua casa. Fico sempre morrendo quando estou longe de meu bem e quando estou perto a delícia é tanta que vem logo aquela vontade de morrer que eu te falei outro dia e que você disse que sentia também, mas morrer de morte alegre, não de morte infeliz. Ó meu amor, quando ficamos sozinhos olhando muito tempo um pro outro me dá até medo e é como se eu fosse o primeiro homem que você viu na vida e você a primeira mulher que eu encontrei na terra, pois igual a você nunca houve, não há, nem haverá nunca jamais. E pra mim a única coisa boa mesmo é estar perto do meu bem; nessas horas, quando me olhas e eu te olho bem no fundo sem dizermos uma palavra, tu ficas que nem um pássaro e nem pareces deste mundo. Dá um jeito de aparecer à janela hoje de noite, depois das nove, que a saudade é muita e eu já estou que não aguento mais. Ah, se eu pudesse te passar pra meu sangue, respirar na mesma respiração! Aí então nenhum de nós se separava mais do outro, não é, meu amor? Onde você fosse, eu também ia, onde você estivesse eu estava também, nós dois seríamos um só, que bom! Coladinhos para sempre e toda vida... E era o paraíso. O teuíssimo João (Machado, 2004, p. 132-133).

Por outro lado, Arnaldo Jabor (2004) em “O amor deixa muito a desejar”, adota um tom mais crítico e reflexivo sobre o tema. A obra se caracteriza pela sua abordagem direta e por vezes cínica acerca das decepções amorosas, destacando as contradições e frustrações inerentes às experiências afetivas contemporâneas. Jabor utiliza uma linguagem acessível para discutir como os ideais romantizados do amor frequentemente falham em satisfazer as necessidades emocionais reais dos indivíduos na sociedade moderna.

Fui ver o lindíssimo filme do Pedro Almodóvar, o ‘Fale com Ela’ (*Hable Con Ella*), e saí pensando num conto de Carson *Mc Cullers*, onde um homem conta que, antes de amar de novo uma mulher, ele estava aprendendo a amar as pedras, as árvores, as nuvens... Nesse grande filme de Almodóvar, vemos amores raros, feitos de entrega, como uma ‘doação ilimitada a uma completa ingratidão’, como escreveu Drummond, aliás, o poeta do amor impossível, que é o único verdadeiro e amor. O amor já teve um toque sagrado, a magia de inutilidade deliciosa, já foi um desafio ao dia a dia que nos tirava da vida comum. Hoje o amor, como tudo, está perdendo a transcendência. Não existe mais o amante definhando de solidão para enfim, após a tempestade, esticar-lhe a espinha; nem pactos de morte, não existe mais o amor nos levando para uma galáxia remota, não existe mais a simbiose que nos transportava a uma eternidade semirreligiosa. O amor tinha uma fome de compaixão pelo outro, à pessoa amada. Isso está acabando. O ritmo do tempo atual acelerou o amor, o dinheiro contabilizou o amor, matando seu mistério impalpável. Hoje, temos controle, sabemos por que

‘amamos’, temos medo de nos perder no amor e fracassar no mercado. O amor pode atrapalhar a produção. [...] A publicidade devastou o amor, falando na gasolina que eu amo, no sabonete que faz amar, na cerveja que seduz. Há uma obscenidade flutuando no ar o tempo todo, umpropaganda difusa do sexo impossível de cumprir. [...] A sexualidade é finita, não há mais o que inventar. Já o amor, não... O amor vive da incompletude e esse vazio justifica a poesia da entrega. Ser impossível é sua grande beleza. [...] amar exige coragem e hoje somos todos covardes. O amor passa a buscar não mais uma entrega, mas um domínio. O amor vira um objeto de consumo, *fast love* com obsolescência programada para durar pouco. O amor deixa muito a desejar. [...] Os amores duram três edições de Caras. Os casais se perpetuam num troca-troca rápido e quantitativo. As próprias mulheres estão virando ‘D. Juans’. Vejam o périplo de jovens atrizes que vão comendo, um por um, os modelos que surgem nas revistas, elas, que deviam se manter damas inatingíveis para pálidos quixotes românticos. Estamos com fome de amor cortês, num mundo em que tudo perdeu aura. O terrível bombardeio que a cultura americana está fazendo nos sentimentos é invisível, e pior que as bombas contra o Iraque. A cultura americana está criando um ‘desencantamento’ insuportável na vida social. Tudo é tolerável, num arrasamento de mistérios. [...] Estamos com fome de infinito em tudo, na vida, na política, no sexo. Por isso o filme de Almodóvar, cheio de compaixão sussurrada, parece um segredo religioso, uma saudade inexplicável de alguma coisa que existe ‘aquém’, antes da vida. [...] Ninguém está aguentando mais somente ‘utilidade’ e ‘desempenho’, poder e sucesso. Estamos virando coisas. Precisamos aprender a amar de novo as pedras, as árvores, as nuvens, até chegarmos a nós mesmos... (Jabor, 2004, p. 83-86).

Ao examinar “Meu amor” e “O amor deixa muito a desejar” de Arnaldo Jabor, emerge um panorama rico e diversificado sobre como o sentimento mais universal da humanidade é percebido, vivenciado e questionado na Literatura brasileira. Essa análise não apenas revela as camadas complexas que envolvem o conceito de amor mas também reflete sobre como diferentes épocas e autores dialogam com essa temática.

4.7.3.2 Motivação

Para iniciar o processo de motivação, o professor pode reproduzir a música “Ai que saudade d’ocê”, do cantor Zeca Baleiro (Zeca [...], 2014). Após a reprodução da música, é importante discutir com os estudantes sobre o contexto, para que consigam estabelecer uma relação com o texto de Aníbal Machado (2004). Em seguida, apresentar uma tirinha de “Níquel Náusea” (Gonsales, 2020), na figura 4, para que os estudantes também consigam perceber a relação com o texto posteriormente.

Figura 4 – Tirinha de “Níquel Náusea”



Fonte: Gonsales (2020, [tela 1]).

A tirinha pode ser discutida para abordar a saudade, assim como no texto de Aníbal Machado (2004), que traz uma carta do personagem João Ternura para sua amada Rita. Os textos contribuem para o processo de sensibilização e recepção dos estudantes.

Após discutirem sobre os textos, reproduza a música “Amor e sexo” da cantora Rita Lee (Rita [...], 2009). É importante comentar que a música foi inspirada no texto de Arnaldo Jabor (2004). É uma oportunidade de trabalhar com os sentidos dos textos e a intertextualidade.

A parte inicial da sequência básica do letramento literário, conhecida como “Motivação”, consiste na preparação do aluno para adentrar no universo do texto literário, Cosson (2021a). Portanto, é responsabilidade do professor, na qualidade de mediador dessa experiência, empregar estratégias que incentivem o aluno, promovendo assim o desenvolvimento do processo de leitura.

4.7.3.3 Introdução

A introdução, segundo passo da sequência, é momento de apresentação do texto e do autor aos leitores; neste momento, é importante mencionar informações básicas sobre os autores. Outro fator importante é justificar a escolha da obra. É preciso deixar claro sobre o motivo pelo qual se escolheu os textos, para que o aluno entenda o propósito da atividade.

Comente sobre a biografia dos autores, a importância deles para a Literatura, o estilo literário de cada um deles, tudo isso contribui para situar o aluno na hora da leitura dos textos.

4.7.3.4 Leitura

É importante que o professor realize uma leitura antecipada, como sinaliza Bordini e Aguiar (1988, p. 28):

Uma aula de Literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos. Se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história Literária.

Conforme Lemos (2005, p. 23) durante a leitura dos textos motivadores, pode ocorrer a valorização da voz dos leitores, que trocam experiências e trazem à tona suas vivências para compartilhamento entre os envolvidos. “A construção de sentidos ocorre nesse processo de interação, enquanto conversam sobre o texto”. Nesse sentido, é interessante realizar uma leitura prévia dos textos, explicando do que se tratam e apresentando elementos que considerarem importantes.

A prática da leitura envolve a supervisão da leitura, a qual pode ocorrer fora do ambiente escolar, especialmente quando se trata de um texto extenso. Ao atribuir a leitura de uma obra, é aconselhável que o professor acorde o tempo necessário para sua conclusão, evitando que seja longo e comprometa a concentração na atividade.

Após a leitura dos textos, realizar uma discussão tecendo comentários sobre os textos de motivação. Essa discussão poderá contribuir com a interpretação de forma prazerosa, uma vez que serão apresentadas músicas, tirinhas, que são inerentes ao contexto dos estudantes.

- a) como sugestão, pode-se discutir o texto de Arnaldo Jabor (2004) estabelecendo uma relação com o “Amor Líquido” de Bauman (2004);
- b) outra sugestão, é relacionar o texto de Aníbal Machado (2004) com músicas sertanejas, do amor romântico, que fazem parte da realidade dos estudantes.

A sugestão de recursos metodológicos para a realização da sequência 1, para o ensino remoto, é que utilizem as plataformas *Google Meet* para as aulas síncronas e *YouTube* para reprodução dos vídeos durante as aulas. O *Google Classroom* deve ser utilizado para postagem dos textos e *WhatsApp* para os avisos das aulas.

4.7.3.5 *Interpretação*

A interpretação, etapa final da sequência básica, engloba dois momentos: um interno e outro externo. O momento interno diz respeito à elaboração do significado do texto por meio da interação pessoal do leitor com a obra. Esse é o momento em que o professor vai discutir os textos e relacioná-los com as músicas para que os alunos possam compreender o contexto.

Nesse sentido, Cosson (2021a, p. 65) esclarece que o processo “[...] envolve a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, culminando na compreensão global da obra, alcançada logo após a conclusão da leitura”.

4.7.4 Sequência 2

4.7.4.1 *Cecília Meireles*

Cecília Meireles (1901-1964) foi uma figura central na Literatura brasileira, conhecida por sua obra lírica que explora temas como o efêmero, a solidão e as questões existenciais. Ao explorarem um pouco sobre sua vida, os alunos podem compreender melhor as influências que moldaram sua escrita, incluindo seu contexto histórico-social e suas experiências pessoais. Isso ajuda a desmistificar a ideia de que a poesia é algo distante ou inacessível, aproximando-a da realidade dos estudantes.

Integrar este recurso didático nas atividades pedagógicas promove uma aprendizagem mais empática e contextualizada. Os alunos têm a chance de desenvolver não só uma apreciação pela poesia enquanto forma artística mas também um entendimento mais profundo sobre como as experiências de vida influenciam a criação artística. Além disso, discutir aspectos da obra de Cecília Meireles pode inspirar reflexões sobre identidade cultural, expressão individual e o papel da mulher na Literatura.

4.7.4.2 *Motivação*

Pode-se iniciar o momento de motivação reproduzindo a música “Motivo” do cantor Fagner (Fagner [...], 1978). O cantor traz o poema de Cecília Meireles em forma de canção. É um bom momento para iniciar a introdução dos textos da autora. Pode-se discutir sobre o título e sobre qual era o motivo do texto, a fim de facilitar o entendimento dos estudantes quanto às características das poesias da autora.

A musicalidade intrínseca nos poemas de Cecília Meireles é inegável. Sua poesia, carregada de ritmo e sonoridade, aproxima-se da música, criando uma ponte natural entre estas duas formas de arte. No contexto contemporâneo, diversos músicos e compositores têm buscado inspiração na Literatura para criar obras que dialogam com questões atuais, fazendo da poesia uma matéria-prima para suas composições.

Em segundo momento pode-se reproduzir o trecho do filme “*UP* altas aventuras” (Filme [...], 2011) que traz uma mensagem sobre a autoimagem estabelecendo uma relação com o poema “Retrato” de Cecília Meireles. É importante discutir sobre esses elementos com os estudantes, para que possam refletir sobre si e como se relacionam com a própria imagem. Pode-se trazer também a reflexão sobre a efemeridade da vida, característica presente na obra da autora.

4.7.4.3 *Introdução*

Reproduzir o vídeo “Cecília Meireles” (Cecília [...], 2010), sobre a biografia da autora. É fundamental que os estudantes conheçam a escritora para entender seus textos, mas que esse momento seja breve para não se tornar cansativo.

A utilização de recursos audiovisuais na educação é uma prática que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e acessível. Nesse contexto, a apresentação de um vídeo biográfico sobre Cecília Meireles como introdução ao estudo da poesia oferece uma oportunidade única para os alunos mergulharem não apenas na obra, mas também na vida e nos pensamentos de uma das maiores poetisas da Língua Portuguesa. Este recurso didático permite conectar os estudantes com a sensibilidade poética e a riqueza cultural brasileira, através da história pessoal e profissional de Cecília.

Após a introdução, deve-se apresentar os textos para que se inicie o processo de leitura. Nesse momento, é importante deixar os alunos terem um tempo para lerem os textos e escolherem os que mais se identificaram. É significativo esse momento, pois é quando o estudante começa a se expressar após a leitura.

4.7.4.4 *Leitura*

Os poemas trabalhados nesta sequência foram selecionados pela autora, mas podem ser substituídos caso o professor considere pertinente. Entretanto, o ideal é que os textos estejam alinhados com os demais materiais. Segue a sequência dos poemas:

- a) “Ou isto ou aquilo”;
- b) “Motivo”;
- c) “Despedida”;
- d) “Retrato”;
- e) “Encomenda”;
- f) “Reinvenção”;
- g) “A bailarina”;
- h) “As meninas”;
- i) “Interlúdio”;
- j) “De que são feitos os dias?”.

A obra “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles é um marco na Literatura infantil brasileira, destacando-se pela sua capacidade de dialogar com o universo lúdico das crianças. A análise deste e de outros poemas selecionados da autora permite uma imersão nas diversas camadas de significado que Meireles consegue tecer em sua poesia, revelando a profundidade e a riqueza de seu trabalho. O poema se destaca pela fluidez de seus versos e pela maneira como engaja o leitor numa reflexão sobre os contrários, evidenciando a dualidade presente no mundo.

Além de “Ou isto ou aquilo”, outros poemas como “Motivo”, “Retrato” e “A bailarina” também são analisados sob esta ótica. Em “Motivo”, por exemplo, a busca pelo sentido da vida é apresentada através de uma viagem introspectiva marcada por imagens poéticas intensas. Já em “Retrato”, Cecília discorre sobre a efemeridade do tempo e a permanência das memórias afetivas. Por fim, “A bailarina” encanta ao retratar o sonho versus realidade na vida de uma jovem bailarina (Gotlib, 1990).

Os poemas:

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e
 não se tem sol, ou
 se tem sol e não se
 tem chuva!
 Ou se calça a luva e
 não se põe o anel, ou
 se põe o anel e não se
 calça a luva!

Quem sobe nos ares
 não fica no chão, quem
 fica no chão não sobe
 nos ares.

É uma grande pena que
 não se possa estar ao
 mesmo tempo nos dois
 lugares!

Ou guardo o dinheiro e não
 compro o doce, ou compro o
 doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco,
 não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico
 tranquilo.

Mas não consegui entender
 Ainda qual é
 melhor:
 se é isto ou aquilo.

Motivo

Eu canto porque o instante existe
 e a minha vida está completa.
 Não sou alegre nem sou triste: sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
 não sinto gozo nem tormento.
 Atravesso noites e dias no vento.

Se desmorono ou se edifico,
 se permaneço ou me desfaço,
 não sei, não sei.
 Não sei se fico ou passo.

Sei que canto.
 E a canção é tudo.
 Tem sangue eterno
 a asa ritmada.

E um dia
 sei que estarei mudo:
 — mais nada.

Despedida

Por mim, e por vós, e por mais aquilo
 que está onde as outras coisas nunca estão,
 deixo o mar bravo e o céu tranquilo: quero solidão.

Meu caminho é sem marcos nem paisagens.
 E como o conheces? — me perguntarão.
 — Por não ter palavras, por não ter imagens.
 Nenhum inimigo e nenhum irmão.

Que procuras? — Tudo.
 Que desejas? — Nada. Viajo sozinha com o meu coração.
 Não ando perdida, mas desencontrada.
 Levo o meu rumo na minha mão.

A memória voou da minha frente.

Voou meu amor, minha imaginação...
Talvez eu morra antes do horizonte.
Memória, amor e o resto onde estarão?

Deixo aqui meu corpo, entre o sol e a terra.
(Beijo-te, corpo meu, todo desilusão!
Estandarte triste de uma estranha guerra...
Quero solidão.

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?

Encomenda

Desejo uma fotografia
como esta — o senhor vê? — como esta:
em que para sempre me ria
como um vestido de eterna festa.

Como tenho a testa sombria,
derrame luz na minha testa.
Deixe esta ruga, que me empresta um certo ar de sabedoria.

Não meta fundos de floresta nem de arbitrária fantasia...
Não... Neste espaço que ainda resta, ponha uma cadeira vazia

Reinvenção

A vida só é possível reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço

que além do tempo me leva.
Só — na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada.

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

As meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria olhava e sorria:
“Bom dia!”

Arabela
foi sempre a mais bela.
Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria apenas sorria:
“Bom dia!”

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;

uma que se chamava Arabela,
uma que se chamou Carolina.

Mas a profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade: “Bom dia!”

Interlúdio

As palavras estão muito ditas e o mundo muito pensado.
Fico ao teu lado.

Não me digas que há futuro
nem passado.
Deixa o presente — claro muro
sem coisas escritas.

Deixa o presente. Não fales,
Não me expliques o presente,
pois é tudo demasiado.

Em águas de eternamente,
o cometa dos meus males
afunda, desarvorado.

Fico ao teu lado

De que são feitos os dias?

De que são feitos os dias?

— De pequenos desejos,
vagarosas saudades,
silenciosas lembranças.

Entre mágoas sombrias,
momentâneos lampejos:
vagas felicidades,
inactuais esperanças.

De loucuras, de crimes,
de pecados, de glórias
do medo que encaixotadas
todas essas mudanças.

Dentro deles vivemos,
dentro deles choramos,
em duros desenlaces
e em sinistras alianças... (Fuks, 2021, [telas 1-25]).

O momento de leitura pode ser individualizado ou coletivo. Como sugestão, os textos devem ser postados no *Google Classroom* para leitura individual e depois realizar um momento de leitura coletiva para discussão.

4.7.4.5 Interpretação

Figura 5 – Fernando Pessoa e o auto-conhecimento



Fonte: Capello (2011, [tela 1]).

Neste momento, é importante relacionar os textos com os vídeos motivacionais. Por exemplo, o poema “Motivo” retrata a efemeridade da vida e que o importante é o agora. Traz muita musicalidade e apesar da delicadeza, apresenta um certo grau de melancolia. Isso pode ser questionado aos estudantes, se eles têm perspectivas para o futuro e como eles se veem daqui a vinte anos. Nesse ponto, relacione o poema “Retrato” e o vídeo de “Up Altas Aventuras” (Filme [...], 2011) para retratar como a escritora e o personagem do vídeo se veem.

Outra sugestão é trabalhar as temáticas dos poemas com outros autores como no exemplo acima. O poema de Fernando Pessoa fala de autoconhecimento, o que pode estar relacionado com alguns textos de Cecília Meireles que tinham como características, a identidade e o caráter existencial.

No momento da interpretação é importante fazer questionamentos aos estudantes para que eles possam refletir sobre as temáticas dos textos, e o professor consiga perceber os efeitos de sentido que cada um conseguiu absorver.

4.7.5 Sequência 3

4.7.5.1 Manuel Bandeira

A obra de Manuel Bandeira, um dos mais importantes poetas da primeira fase do Modernismo brasileiro, é vasta e diversificada, abrangendo temas que vão desde a simplicidade do cotidiano até reflexões profundas sobre a vida, a morte e o amor. A seleção

de seus poemas visa não apenas destacar sua relevância literária, mas também explorar como suas obras podem ser utilizadas didaticamente em sala de aula para promover uma maior apreciação da poesia entre os estudantes.

Seus textos são marcados por uma intensa carga emocional, explorando temas como a morte, o amor, a solidão e a busca por um refúgio idealizado. Duas de suas poesias mais emblemáticas, “Vou me embora pra Pasárgada” e “Pneumotórax”, ilustram bem essa característica do autor, cada uma à sua maneira (Souza, 2011).

Toda a sua obra é um rico campo de exploração temática que abrange desde a efemeridade da vida até a profundidade da experiência humana em suas múltiplas facetas. Ao analisar os poemas selecionados, percebe-se uma diversidade temática que reflete as inquietações do poeta e sua sensibilidade diante do mundo.

4.7.5.2 *Motivação*

A integração de músicas e vídeos nas aulas sobre a obra de Manuel Bandeira pode transformar significativamente a experiência educativa, tornando-a mais dinâmica e imersiva. Esses recursos audiovisuais não apenas complementam a leitura dos poemas, mas também ajudam a contextualizar o período histórico em que Bandeira escreveu, além de ilustrar suas influências literárias e culturais.

Portanto, é um bom momento de motivação para os estudantes iniciar a aula com o vídeo “Napo – *Award Winning*” (Napo [...], 2021) que traz uma mensagem muito emocionante sobre o cotidiano de um avô doente que com a ajuda do neto consegue recuperar memórias. Um tom melancólico bastante presente nas obras de Manuel Bandeira, além da doença e o cotidiano que são características da obra do escritor.

A utilização de vídeos premiados do *National Association of Professional Organizers* (Napo) emerge como uma estratégia inovadora e altamente eficaz para motivar estudantes no contexto educacional. Esses vídeos, reconhecidos por sua excelência em transmitir mensagens poderosas de forma criativa e envolvente, servem como ferramentas pedagógicas capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. A relevância deste recurso se destaca especialmente em tempos de ensino remoto, onde a captura da atenção dos estudantes representa um desafio constante.

Outra sugestão é reproduzir a música “Estrelas” de Oswaldo Montenegro (Oswaldo [...], 2021), que oferece um rico campo para exploração na educação literária, servindo como uma ponte entre a expressão poética e musical brasileira. A canção, com sua letra introspectiva e

melodia envolvente, proporciona uma experiência auditiva que transcende o mero entretenimento, convidando à reflexão sobre temas universais como amor, perda e a busca por significado. Como sugestão, deve-se discutir essas questões características do autor para que o estudante possa compreender seus textos.

4.7.5.3 Introdução

Neste momento, é importante apresentar o autor e sua obra. Por isso, sugerimos reproduzir o documentário “O habitante de Pasárgada” (Manuel [...], 2017), para que os estudantes comecem a compreender as características de Bandeira.

A importância do documentário reside na sua capacidade de oferecer uma imersão profunda na vida e obra de Manuel Bandeira, um dos mais influentes poetas brasileiros do século XX. Ele serve como uma ferramenta essencial para a compreensão das conexões culturais e literárias presentes na sua poesia, além de proporcionar uma contextualização histórica rica sobre o período em que Bandeira escreveu seus principais trabalhos.

Manuel Bandeira é conhecido por sua habilidade em capturar a essência da experiência humana através de suas palavras, muitas vezes mesclando elementos autobiográficos com a paisagem cultural e social do Brasil. O documentário explora essa característica do poeta, destacando como sua saúde frágil e a constante proximidade com a morte influenciaram profundamente sua obra. Através de entrevistas, análises literárias e imagens de arquivo, “O habitante da Pasárgada” (Manuel [...], 2017) desvenda as camadas por trás dos versos de Bandeira, revelando o contexto histórico-cultural que moldou seu estilo poético único.

4.7.5.4 Leitura

Os poemas trabalhados nesta sequência foram selecionados pela autora, mas podem ser substituídos caso o professor considere pertinente. Entretanto, o ideal é que os textos estejam alinhados com os demais materiais. A sequência dos poemas é:

- a) “Vou me embora pra Pasárgada”;
- b) “Pneumotórax”;
- c) “Os sapos”;
- d) “Poética”;
- e) “O último poema”;

- f) “Teresa”;
- g) “Desencanto”;
- h) “O bicho”.

Em “Vou-me embora pra Pasárgada”, Bandeira constrói uma narrativa poética onde o eu- lírico declara sua intenção de partir para um lugar imaginário, Pasárgada, onde “sou amigo do rei”, onde há a liberdade sexual, ausência de problemas e a possibilidade de viver a vida sem as amarras impostas pela sociedade ou pelo destino. A utopia de Bandeira é apresentada como um refúgio contra a dor, a doença (o poeta sofria de tuberculose) e as limitações da vida cotidiana. A obra convida à reflexão sobre nossos próprios anseios por mundos ideais e sobre como esses sonhos utópicos podem servir tanto de consolo quanto de crítica à realidade em que vivemos.

Em contraste, “Pneumotórax” aborda a fragilidade humana diante da doença. Com uma franqueza brutal, Bandeira descreve o diagnóstico de tuberculose — doença que o afligiu durante grande parte de sua vida — e suas consequências devastadoras para o corpo e para o espírito. Seguem os poemas:

Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d’água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo

É outra civilização
 Tem um processo seguro
 De impedir a concepção
 Tem telefone automático
 Tem alcaloide à vontade
 Tem prostitutas bonitas
 Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
 Mas triste de não ter jeito
 Quando de noite me der
 Vontade de me matar
 — Lá sou amigo do rei —
 Terei a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada.

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.
 A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
 Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

— Diga trinta e três.
 — Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
 — Respire.

— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
 — Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
 — Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

Os sapos

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

Em ronco que aterra,
 Berra o sapo-boi:
 — ‘Meu pai foi à guerra!’
 — ‘Não foi!’ — ‘Foi!’ — ‘Não foi!’.

O sapo-tanoeiro,
 Parnasiano aguado,
 Diz: — ‘Meu cancionero
 É bem martelado’.

Vede como primo
 Em comer os hiatos!
 Que arte! E nunca rimo
 Os termos cognatos.
 O meu verso é bom
 Frumento sem joio.
 Faço rimas com
 Consoantes de apoio.

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

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

Urta o sapo-boi:
 — ‘Meu pai foi rei!’ — ‘Foi!’
 — ‘Não foi!’ — ‘Foi!’ — ‘Não foi!’.

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

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

Outros, sapos-pipas
 (Um mal em si cabe),
 Falam pelas tripas,
 — ‘Sei!’ — ‘Não sabe!’ — ‘Sabe!’.

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

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

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

Poética

Estou farto do lirismo comedido
 Do lirismo bem comportado
 Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
 protocolo e manifestações de apreço ao Sr. Diretor.
 Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário o
 cunho vernáculo de um vocábulo.
 Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
 Todas as construções sobretudo as sintaxes de excepção
 Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador
 Político
 Raquítico
 Sifilítico
 De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora
 de si mesmo
 De resto não é lirismo
 Será contabilidade tabela de co-senos secretário

do amante exemplar com cem modelos de cartas
e as diferentes maneiras de agradar às mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbados
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

O último poema

Assim eu queria o meu último poema
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos
A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

Teresa

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia uma perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.

Desencanto

Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...
Fecha o meu livro, se por agora
Não tens motivo nenhum de pranto.
Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
Tristeza esparsa... remorso vão...
Dói-me nas veias. Amargo e quente,
Cai, gota a gota, do coração.
E nestes versos de angústia rouca,
Assim dos lábios a vida corre,
Deixando um acre sabor na boca.
— Eu faço versos como quem morre.

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem (Aidar, 2020, [telas 1-23]).

O momento de leitura pode ser individualizado ou coletivo. Como sugestão, os textos devem ser postados no *Google Classroom* para leitura individual e depois realizar um momento de leitura coletiva para discussão.

4.7.5.5 *Interpretação*

Para iniciar o momento de interpretação, sugerimos reproduzir a música “O pulso” do grupo Titãs (Titãs [...], 2014). A música dos Titãs se relaciona diretamente com o poema “Pneumotórax” e o medo da morte, características sempre muito presentes na obra de Bandeira.

É interessante relembrar os vídeos motivacionais. O vídeo do Napo (Napo [...], 2021) retrata a melancolia e doença, que podem ser relacionados aos poemas “Desencanto” e “Pneumotórax”. Outro poema que possui um tom melancólico e a insatisfação de estar em algum lugar, é “Vou-me embora pra Pasárgada”. Nele, o autor aborda vontade de ir para algum lugar onde não se sinta triste.

4.7.6 Sequência 4

4.7.6.1 *Vinícius de Moraes*

A obra de Vinícius de Moraes é vasta e diversificada, abrangendo desde a poesia lírica até composições para o teatro e a música popular brasileira. Este estudo se concentra em seus principais poemas, buscando explorar as temáticas recorrentes, o estilo literário e a importância dessas obras no contexto da Literatura brasileira. Vinícius, conhecido como “o poeta do amor”, dedicou grande parte de sua produção à exploração desse sentimento em suas múltiplas facetas.

A poesia de Vinícius de Moraes, marcada pela intensidade afetiva e pela profundidade dos sentimentos humanos, oferece uma viagem emocional que se estende desde a promessa de fidelidade eterna até a celebração da amizade como um dos mais sublimes laços humanos.

Estudar esses poemas permite não apenas apreciar a beleza estética das obras mas também compreender melhor as preocupações filosóficas, sociais e existenciais presentes na Literatura de Vinícius de Moraes. Além disso, oferece uma oportunidade para discutir como os contextos histórico-culturais influenciam a produção literária e como essa produção pode dialogar com questões atuais.

4.7.6.2 *Motivação*

Pode-se iniciar a aula com o poema clássico de Vinícius de Moraes “Soneto da Fidelidade” (Soneto [...], 2009) e abordar a parceria com Tom Jobim e suas grandes composições, como a música “Eu sei que vou te amar” (Tom [...], 2020). Pode-se discutir sobre as parcerias musicais de Vinícius e propor aos alunos que analisem como suas poesias se transformam quando acompanhadas por música. Isso pode incluir discussões sobre ritmo, melodia e como esses elementos complementam ou transformam o significado dos versos.

O “Soneto da Fidelidade” é uma obra-prima que explora a profundidade do amor romântico, prometendo uma entrega total e incondicional ao ser amado. Através de seus versos, Vinícius expressa um desejo ardente de viver plenamente o amor, com todas as suas nuances, prometendo ser fiel “antes e com tal zelo, e sempre, e tanto”. Este soneto não apenas reflete sobre a natureza permanente do amor verdadeiro mas também sobre a importância da lealdade como fundamento para qualquer relação significativa.

Em seguida, sugerimos que se reproduza a música “Pra você guardei o amor” (Nando [...], 2021), do cantor Nando Reis. A música traz uma mensagem de amor que é uma das principais características dos textos de Vinícius e que lhe rendeu o título de “Poetinha do amor”, da mulher e do mar.

A relação de Vinícius de Moraes com a Música Popular Brasileira (MPB) é um capítulo fundamental para compreender sua obra e seu legado. O poeta, que também foi compositor, teve uma influência indelével na formação e evolução da MPB, colaborando com grandes nomes da música brasileira e deixando um repertório que se tornou atemporal. A intersecção de sua poesia com a música revela não apenas a versatilidade de Vinícius como artista, mas também como ele soube dialogar com seu tempo e antecipar tendências.

Outra forma que pode ser desenvolvida motivação é reproduzir o vídeo do poeta Bráulio Bessa, no qual ele recita um cordel que fala de saudade, tema retratado no poema “Tomara” de Vinícius de Moraes (Bráulio [...], 2018). Como sugestão, após o vídeo, pode-se reproduzir a música “Chega de saudade” de Vinícius e Tom Jobim (Chega [...], 2010). Discutir sobre a temática também é fundamental para que o estudante comece a perceber as características do poeta. É interessante mostrar que o tema está presente em diferentes tipos de textos. No cordel de Bráulio, no soneto de Vinícius, nas músicas, entre outros.

Vídeos musicais das composições de Vinícius, especialmente aquelas em parceria com Tom Jobim, como “Garota de Ipanema” (Tom [...], 2008), ilustram a fusão entre poesia e música popular brasileira, destacando o papel do autor na Bossa Nova.

O uso desses recursos audiovisuais não apenas dinamiza o ensino da poesia mas também estimula uma aprendizagem interdisciplinar, conectando Literatura, História, Música e Artes Visuais. Assim, os alunos são encorajados a explorar os poemas de Vinícius de Moraes sob múltiplas perspectivas, enriquecendo sua experiência educacional e cultural.

4.7.6.3 Introdução

Neste momento, é importante apresentar o autor e sua obra. Por isso, sugerimos apresentar o documentário “O poetinha” (Vinícius [...], 2010). É importante os estudantes conhecerem o escritor para entender seus textos, mas que esse momento seja breve para não se tornar cansativo. O documentário é uma ferramenta valiosa para aprofundar o conhecimento sobre um dos mais importantes e influentes poetas e compositores da Literatura e música brasileira.

Vinícius de Moraes não foi apenas um poeta, mas também um compositor, dramaturgo e diplomata. O documentário explora essa multifacetada carreira, mostrando como suas habilidades em diversas áreas se entrelaçaram e influenciaram sua produção artística. Esse conhecimento é vital para compreender a amplitude e a profundidade de seu trabalho.

Após a introdução, deve-se apresentar os textos para que se inicie o processo de leitura. Nesse momento, é importante deixar os alunos terem um tempo para lerem os textos e escolherem os que mais se identificaram. Os textos podem ser postados no *Google Classroom* para serem discutidos na aula seguinte. É fundamental esse momento, pois o estudante começa a perceber os sentidos dos textos e as marcas de autoria, além da relação com os vídeos de motivação.

4.7.6.4 Leitura

Os poemas trabalhados nesta sequência foram selecionados pela autora, mas podem ser substituídos caso o professor considere pertinente. Entretanto, o ideal é que os textos estejam alinhados com os demais materiais. A sequência dos poemas é:

- a) “Soneto da fidelidade”;
- b) “A arca de Noé”;
- c) “A rosa de Hiroshima”;
- d) “Soneto do amor total”;

- e) “Poema de Natal”;
- f) “Soneto do amigo”;
- g) “A felicidade”.

Um dos poemas mais emblemáticos é “Soneto da fidelidade”, no qual o autor promete amar “de uma forma mais pura” e com total entrega, mesmo diante da inevitabilidade da morte. Esse poema reflete a intensidade do amor idealizado por Vinícius, marcado pela fidelidade absoluta. Outra obra significativa é “Soneto da separação”, que expressa a dor aguda causada pelo fim de um relacionamento amoroso, destacando-se pela precisão com que capta os sentimentos envolvidos na experiência da perda.

Transitando para o “Soneto do amigo”, encontramos uma mudança temática sutil porém significativa. Aqui, o foco se desloca para a amizade - outro tipo de amor que Vinícius valoriza imensamente. Este poema celebra a amizade genuína como um refúgio seguro, um espaço onde se pode ser verdadeiramente autêntico sem medo de julgamentos. O poeta destaca a importância da presença constante e reconfortante do amigo nos momentos mais desafiadores da vida, ressaltando que essa conexão transcende as circunstâncias externas.

“A Rosa de Hiroshima”, poema que se afasta das temáticas amorosas para refletir sobre as consequências devastadoras da guerra nuclear, mostra a capacidade do autor de tratar também de temas universais e atemporais. Seguem os poemas:

Soneto da fidelidade

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

A arca de Noé

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirinho da mata.

O sol, ao véu transparente
 Da chuva de ouro e de prata
 Resplandece resplendente
 No céu, no chão, na cascata.
 E abre-se a porta da Arca
 Lentamente surgem francas
 A alegria e as barbas brancas
 Do prudente patriarca
 Vendo ao longe aquela serra
 E as planícies tão verdinhas
 Diz Noé: 'Que boa terra
 pra plantar minhas vinhas!'

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
 Mudadas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroxima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida.
 A rosa com cirrose
 A antirrosas atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada.

Soneto do amor total

Amo-te tanto, meu amor... não cante
 O humano coração com mais verdade...
 Amo-te como amigo e como amante
 Numa sempre diversa realidade

Amo-te afim, de um calmo amor prestante,
 E te amo além, presente na saudade.
 Amo-te, enfim, com grande liberdade
 Dentro da eternidade e a cada instante.

Amo-te como um bicho, simplesmente,
 De um amor sem mistério e sem virtude
 Com um desejo maciço e permanente.

E de te amar assim muito e amiúde,
 É que um dia em teu corpo de repente
 Hei de morrer de amar mais do que pude.

Poema de Natal

Para isso fomos feitos:
 Para lembrar e ser lembrados
 Para chorar e fazer chorar
 Para enterrar os nossos mortos —
 Por isso temos braços longos para os adeuses
 Mãos para colher o que foi dado

Dedos para cavar a terra.
 Assim será nossa vida:
 Uma tarde sempre a esquecer
 Uma estrela a se apagar na treva
 Um caminho entre dois túmulos —
 Por isso precisamos velar
 Falar baixo, pisar leve, ver
 A noite dormir em silêncio.
 Não há muito o que dizer:
 Uma canção sobre um berço
 Um verso, talvez de amor
 Uma prece por quem se vai —
 Mas que essa hora não esqueça
 E por ela os nossos corações
 Se deixem, graves e simples.
 Pois para isso fomos feitos:
 Para a esperança no milagre
 Para a participação da poesia
 Para ver a face da morte —
 De repente nunca mais esperaremos...
 Hoje a noite é jovem; da morte, apenas
 Nascemos, imensamente.

Soneto do amigo

Enfim, depois de tanto erro passado
 Tantas retaliações, tanto perigo
 Eis que ressurgem noutro o velho amigo
 Nunca perdido, sempre reencontrado.

É bom sentá-lo novamente ao lado
 Com olhos que contêm o olhar antigo
 Sempre comigo um pouco atribulado
 E como sempre singular comigo.

Um bicho igual a mim, simples e humano
 Sabendo se mover e comover
 E a disfarçar com o meu próprio engano.

O amigo: um ser que a vida não explica
 Que só se vai ao ver outro nascer
 E o espelho de minha alma multiplica.

A felicidade

Tristeza não tem fim
 Felicidade sim...

A felicidade é como a pluma
 Que o vento vai levando pelo ar
 Voa tão leve
 Mas tem a vida breve
 Precisa que haja vento sem parar.

A felicidade do pobre parece
 A grande ilusão do carnaval
 A gente trabalha o ano inteiro
 Por um momento de sonho
 Pra fazer a fantasia
 De rei, ou de pirata, ou da jardineira
 E tudo se acabar na quarta-feira.

Tristeza não tem fim
 Felicidade sim...
 A felicidade é como a gota
 De orvalho numa pétala de flor
 Brilha tranquila
 Depois de leve oscila
 E cai como uma lágrima de amor.

A felicidade é um coisa louca
 Mas tão delicada, também
 Tem flores e amores de todas as cores
 Tem ninhos de passarinhos
 Tudo isso ela tem
 E é por ela ser assim tão delicada
 Que eu trato sempre dela muito bem.

Tristeza não tem fim
 Felicidade sim... (Fuks, 2022, [telas 1-36]).

O momento de leitura pode ser individualizado ou coletivo. Como sugestão, os textos devem ser postados no *Google Classroom* para leitura individual e depois realizar um momento de leitura coletiva para discussão.

4.7.6.5 Interpretação

Para iniciar o momento de interpretação, é interessante relembrar os vídeos motivacionais. O vídeo de Vinícius de Moraes recitando o poema “Soneto da fidelidade” (Soneto [...], 2009) se fundindo com a canção, em que poeta e cantor tiveram a sensibilidade de perceber que os versos se comunicavam. Outro poema que retrata o amor é “Soneto do amor total”, que se trata de uma das mais belas declarações de amor presentes na poesia brasileira, se comunicando de alguma forma com a declaração de amor na música de Nando Reis.

Outra sugestão é reproduzir música “Coisa linda” do cantor Tiago Iorc (Tiago [...], 2015) que também traz uma temática abordada por Vinícius de Moraes que era a exaltação à mulher amada. Os vídeos devem ser reproduzidos durante as aulas para que seja realizada a discussão, e se alcance a compreensão dos textos.

Em suma, essa jornada afetiva traçada por Vinícius de Moraes nos convida a refletir sobre os valores mais profundos que sustentam nossas relações mais queridas. Ao mergulhar em sua poesia, somos lembrados da capacidade infinita do coração humano para amar em suas múltiplas manifestações.

4.7.7 Sequência 5

4.7.7.1 *Mario Quintana*

A obra de Mario Quintana é vasta e diversificada, abrangendo desde a delicadeza dos pequenos prazeres cotidianos até reflexões profundas sobre a existência humana. Neste contexto, algumas de suas poesias se destacam por sua capacidade de tocar o leitor de maneiras únicas, tornando-se emblemáticas dentro do seu repertório literário. A leitura dessas obras permite não apenas uma apreciação mais rica da técnica poética de Quintana, mas também um mergulho nas temáticas universais que ele soube tão bem explorar.

Estudar as obras de Mario Quintana permite compreender melhor não apenas o estilo literário único do autor, mas também os temas eternos que ele soube tão bem explorar através da sua poesia: o tempo, a vida cotidiana, as pequenas belezas escondidas no ordinário e a reflexão sobre a própria existência. Cada poema é um convite para ver o mundo através dos olhos deste grande mestre das palavras.

4.7.7.2 *Motivação*

Iniciar o momento de motivação com a reprodução do vídeo sobre o poema “O tempo” de Mario Quintana (O tempo [...], 2017) e o vídeo com o poema “Nunca é tarde” do poeta Bráulio Bessa (Bráulio [...], 2019). Os vídeos devem ser reproduzidos como motivação para introduzir os poemas de Mario Quintana. O primeiro vídeo traz o poema “O tempo”, do próprio escritor. O segundo vídeo pode ser utilizado como contraponto. O primeiro trata de uma reflexão do poeta sobre o que se fez da vida. O segundo vídeo traz o cordel de Bráulio Bessa, que diz que nunca é tarde para se fazer o que quer e o que se deve fazer. Pode-se trazer a discussão sobre o que fazemos com nosso tempo, e o que gostaríamos de fazer com o tempo que ainda temos.

Em seguida, reproduzir a música “É preciso saber viver” do grupo Titãs (Titãs [...], 2007), para que possa ser discutida com o poema “Canção do dia de sempre” de Quintana. O poema traz uma reflexão sobre a vida e dialoga com o leitor sobre viver cada dia como se fosse único. Para o poeta, a vida fica mais leve quando se encontra beleza no cotidiano. A música traz a mensagem da importância de viver o agora e de viver com sabedoria. Saber fazer escolhas para ter uma vida plena e feliz.

A poesia de Mario Quintana em “Canção do dia de sempre” nos apresenta uma

perspectiva única sobre a beleza escondida nas trivialidades do cotidiano. Este poema, emblemático da obra quintaniana, destila a essência de encontrar o extraordinário no ordinário, um tema recorrente que permeia toda a sua Literatura. Através de uma linguagem simples e acessível, Quintana consegue transformar momentos comuns em experiências repletas de significado e encantamento.

O poeta demonstra uma habilidade ímpar em observar os detalhes mais sutis da vida diária, aqueles que frequentemente passam despercebidos pela maioria das pessoas. Seja na contemplação de uma flor que brota no asfalto ou na observação das pequenas alegrias e tristezas humanas, Quintana nos ensina a valorizar cada momento como se fosse único. Ele propõe que o segredo para uma vida plena não está na busca incessante por novidades ou aventuras extraordinárias, mas sim na capacidade de apreciar e encontrar profundidade nas experiências mais simples.

O momento de motivação é fundamental para trazer à tona essas questões tão bem abordadas nos poemas, nas músicas e nos vídeos e que fazem parte da vida de tantos de nós.

4.7.7.3 Introdução

Neste momento, é importante reproduzir o vídeo com biografia de Mario Quintana, (Mario [...], 2019). É importante os estudantes conhecerem o escritor para entender seus textos, mas que esse momento seja breve para não se tornar cansativo.

O uso de vídeos, pode oferecer aos alunos uma visão mais ampla sobre a vida e obra de Mario Quintana, através de documentários ou entrevistas com especialistas. Estes recursos visuais permitem que os estudantes vejam além do texto escrito, explorando o contexto histórico-cultural em que as poesias foram criadas e a personalidade do próprio poeta. Além disso, vídeos que apresentam interpretações artísticas das obras de Quintana podem inspirar os alunos a desenvolverem suas próprias interpretações criativas.

A combinação desses recursos multimídia no ensino da Literatura proporciona uma abordagem holística, na qual os alunos não apenas aprendem sobre Literatura através da leitura analítica, mas também vivenciam as obras poeticamente através dos sentidos. Assim sendo, vídeos e músicas se tornam ferramentas valiosas para desvendar as camadas múltiplas presentes na poética quintaniana, promovendo um aprendizado mais significativo e memorável.

4.7.7.4 *Leitura*

Os poemas trabalhados nesta sequência foram selecionados pela autora, mas podem ser substituídos caso o professor considere pertinente. Entretanto, o ideal é que os textos estejam alinhados com os demais materiais. A sequência dos poemas é:

- a) “Deixa-me seguir para o mar”;
- b) “Poeminha do contra”;
- c) “Seiscentos e sessenta e seis”;
- d) “Presença”;
- e) “Bilhete”;
- f) “II”;
- g) “Das utopias”;
- h) “Canção do dia de sempre”.

A poesia de Mario Quintana, especialmente evidenciada em “Das utopias”, serve como um convite à reflexão sobre a vida cotidiana e os sonhos inatingíveis que nos movem. Este poema, juntamente com outros do autor, destaca-se por sua capacidade de transformar o ordinário em extraordinário através da observação atenta e sensível do mundo ao redor. A delicadeza com que Quintana aborda temas universais nos convida a olhar para dentro de nós mesmos e questionar nossas próprias utopias.

Além disso, outros poemas de Quintana complementam essa reflexão ao tratar da temporalidade, da solidão, da infância e dos pequenos prazeres da vida com uma linguagem simples mas profundamente significativa. Através desses temas, o autor constrói um universo poético onde cada elemento do dia a dia é digno de nota e capaz de suscitar profundos questionamentos sobre a existência.

Portanto, ao mergulharmos na leitura dos poemas de Mario Quintana, somos levados não apenas à apreciação estética da palavra escrita, mas também somos convidados a participar de um exercício constante de introspecção e reflexão sobre nossos próprios sonhos, desejos e utopias. É nesse diálogo entre o eu lírico e o eu real que reside a verdadeira magia da obra quintaniana.

A inserção da obra de Mario Quintana em contextos educacionais oferece uma oportunidade singular para explorar a poesia no cotidiano escolar, promovendo um aprendizado que valoriza a sensibilidade e a percepção do mundo através das palavras. A

abordagem didática da poesia de Quintana pode ser enriquecedora, desafiando os alunos a perceberem o extraordinário nas trivialidades do dia a dia, tal como o poeta demonstra em sua obra. Seguem os poemas selecionados:

Deixa-me seguir para o mar

Tenta esquecer-me... Ser lembrado é como
evocar-se um fantasma... Deixa-me ser
o que sou, o que sempre fui, um rio que vai fluindo...

Em vão, em minhas margens cantarão as horas,
me recamarei de estrelas como um manto real,
me bordarei de nuvens e de asas,
às vezes virão em mim as crianças banhar-se...

Um espelho não guarda as coisas refletidas!
E o meu destino é seguir... é seguir para o Mar,
as imagens perdendo no caminho...

Deixa-me fluir, passar, cantar...
toda a tristeza dos rios é não poderem parar!

Poeminha do contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Seiscentos e sessenta e seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando se vê, já é sexta-feira...
Quando se vê, passaram 60 anos!
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio
seguia sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

Presença

É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,
teu perfil exato e que, apenas, levemente, o vento
das horas ponha um frêmito em teus cabelos...
É preciso que a tua ausência trescale
sutilmente, no ar, a trevo machucado,
as folhas de alecrim desde há muito guardadas
não se sabe por quem nalgum móvel antigo...
Mas é preciso, também, que seja como abrir uma janela
e respirar-te, azul e luminosa, no ar.
É preciso a saudade para eu sentir
como sinto — em mim — a presença misteriosa da vida...
Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista
que nunca te pareces com o teu retrato...
E eu tenho de fechar meus olhos para ver-te.

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 Que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

II

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...
 E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
 Dorme o teu sono sossegado e puro,
 Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
 Nem guardas para acaso persegui-los...
 Na noite alta, como sobre um muro,
 As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,
 O vento enovelou-se como um cão...
 Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são
 Que até parecem, pela madrugada,
 Os da minha futura assombração...

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!

Canção do dia de sempre

Tão bom viver dia a dia...
 A vida assim, jamais cansa...

Viver tão só de momentos
 Como estas nuvens no céu...

E só ganhar, toda a vida,
 Inexperiência... esperança...

E a rosa louca dos ventos
 Presa à copa do chapéu.

Nunca dês um nome a um rio:
 Sempre é outro rio a passar.

Nada jamais continua,
 Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança
 Das outras vezes perdidas,
 Atiro a rosa do sonho
 Nas tuas mãos distraídas... (Aidar, 2022, [telas 1-20]).

O momento de leitura pode ser individualizado ou coletivo. Como sugestão, os textos devem ser postados no *Google Classroom* para leitura individual e depois realizar um momento de leitura coletiva para discussão.

4.7.7.5 *Interpretação*

Iniciar este momento com a reprodução do vídeo “Carl e Ellie” (Disney [...], 2020) e com a música “Partilhar” de Rubel e AnaVitória (Rubel [...], 2019).

O poema “Bilhete” fala de um amor romântico deve ser experimentado com discrição e sem receios, vivenciado com cumplicidade pelo casal. O que também é abordado no vídeo de “Carl e Ellie” (Disney [...], 2020).

A música “Partilhar” também vem falar de cumplicidade, de partilhar a vida (Rubel [...], 2019). Nesse sentido, deve-se explorar os textos e relacioná-los com os vídeos e músicas para que os estudantes percebam que os poemas abordam temas comuns.

É fundamental destacar o papel do professor como mediador entre o texto e o aluno, guiando as interpretações e ajudando a desvendar as camadas de significado presentes na obra quintaniana. Através de questionamentos provocativos e atividades interativas, é possível incentivar uma leitura crítica e engajada, permitindo que os estudantes construam conexões pessoais com os poemas.

Em suma, ao trazer Mario Quintana para a sala de aula através dessas abordagens didáticas inovadoras, abre-se um leque de possibilidades para enriquecer o processo educativo. Os alunos não apenas desenvolvem habilidades literárias mas também aprendem a valorizar as pequenas maravilhas do seu entorno, cultivando um olhar mais atento e apreciativo sobre o mundo em que vivem.

4.7.8 Sequência 6

4.7.8.1 *Carlos Drummond de Andrade*

A obra de Carlos Drummond de Andrade é um vasto campo onde se cultiva uma diversidade temática sem paralelos na Literatura brasileira. O poeta transita entre o universal e o particular, do existencial ao cotidiano, criando um mosaico que reflete as múltiplas facetas da alma brasileira. A jornada começa com o “Poema das sete faces”, no qual Drummond desdobra a complexidade do ser em sete aspectos distintos, lançando as bases para uma obra marcada

pela multiplicidade.

Drummond aborda temas universais como amor, solidão, existência, e o cotidiano. Esses temas são acessíveis e ressoam com as experiências dos alunos, facilitando discussões profundas e reflexões pessoais.

Marcada por sua profundidade emocional, crítica social e universalidade temática, a obra do poeta mineiro encontra ressonância nas mais diversas formas de expressão artística da atualidade. Este fenômeno evidencia não apenas a atemporalidade de sua escrita mas também como Drummond continua a dialogar com novas gerações.

4.7.8.2 Motivação

Iniciar este momento com a reprodução do vídeo sobre o poema “O tempo” de Carlos Drummond de Andrade (O tempo [...], 2020). O vídeo apresenta um dos poemas de Carlos Drummond que tinha como característica reflexões profundas sobre a vida, as relações humanas, o tempo, entre outras. Isso pode ser discutido com os alunos. Ler e discutir a poesia de Drummond permite que os alunos explorem e compreendam emoções complexas, tanto as suas próprias quanto as dos outros. Essa experiência promove o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade emocional.

Em seguida, pode-se apresentar a tirinha de Mafalda (Figura 6) que traz uma reflexão sobre o que esperar do ano novo, o que pode ser relacionado ao tema do poema “Receita de ano novo”, de Drummond, para discutir com os estudantes.

Figura 6 – Mafalda e o que as pessoas esperam do ano novo



Fonte: Lisboa (2012, [tela 1]).

A poesia de Drummond, com sua linguagem acessível e temas relevantes, pode capturar o interesse dos alunos e motivá-los a ler e discutir Literatura. Sua escrita muitas vezes direta e emocionalmente ressonante pode ser mais atraente para os jovens do que outros tipos de texto.

4.7.8.3 *Introdução*

Neste momento, é importante reproduzir o vídeo com a biografia de Carlos Drummond de Andrade, “Quem foi Carlos Drummond de Andrade?” (Biografia [...], 2018). É importante os estudantes conhecerem o escritor para entender seus textos, mas que esse momento seja breve para não se tornar cansativo.

Carlos Drummond de Andrade é um dos maiores poetas da Literatura brasileira. Estudar sua vida e obra pode inspirar os alunos, mostrando-lhes o valor da dedicação e do pensamento crítico. Ele serve como um modelo de intelectual comprometido com a cultura e a sociedade.

Conhecer Carlos Drummond de Andrade é essencial para os alunos, pois proporciona uma compreensão mais profunda da Literatura brasileira e das complexidades humanas e sociais. Sua obra oferece uma plataforma rica para o desenvolvimento de habilidades críticas, emocionais e criativas, além de promover uma apreciação duradoura pela Literatura. Integrar Drummond contexto escolar é, portanto, uma estratégia educativa de grande valor.

4.7.8.4 *Leitura*

Os poemas trabalhados nesta sequência foram selecionados pela autora, mas podem ser substituídos caso o professor considere pertinente. Entretanto, o ideal é que os textos estejam alinhados com os demais materiais. A sequência dos poemas é:

- a) “Poema das sete faces”;
- b) “Quadrilha”;
- c) “José”;
- d) “Amar”;
- e) “Receita de ano novo”;
- f) “Sentimento do mundo”;
- g) “As sem-razões do amor”;
- h) “A balada do amor através das idades”;
- i) “Memória”.

O “Poema das sete faces” serve como porta de entrada para o universo drummondiano, onde cada face revela uma dimensão diferente da experiência humana. Aqui, Drummond questiona a identidade pessoal e coletiva, um tema recorrente em sua obra. Este poema estabelece um diálogo com os leitores, convidando-os a refletir sobre suas próprias múltiplas faces e a complexidade inerente à condição humana.

Avançando na diversidade temática de Drummond, chegamos a “José”. Este poema é emblemático por sua capacidade de capturar o sentimento de alienação e busca por sentido em meio à modernidade. José é o homem comum enfrentando a angústia existencial, questionando sua própria existência e lugar no mundo. Através deste personagem simbólico, Drummond aborda questões profundas sobre solidão, desesperança e a incessante busca por significado em uma realidade muitas vezes indiferente. Seguem os poemas selecionados:

Poema das sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus,
pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Quadrilha

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

José

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José?

Está sem mulher,
 está sem discurso,
 está sem carinho,
 já não pode beber,
 já não pode fumar,
 cuspir já não pode,
 a noite esfriou,
 o dia não veio,
 o bonde não veio,
 o riso não veio,
 não veio a utopia
 e tudo acabou
 e tudo fugiu
 e tudo mofou,
 e agora, José?

E agora, José?
 Sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio — e agora?

Com a chave na mão
 quer abrir a porta,
 não existe porta;
 quer morrer no mar,
 mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais.
 José, e agora?
 Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você tocasse

a valsa vienense,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Mas você não morre,
 você é duro, José!

Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?

Amar

Que pode uma criatura senão,
 entre criaturas, amar?
 amar e esquecer, amar e malamar,
 amar, desamar, amar?
 sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
 sozinho, em rotação universal,
 senão rodar também, e amar?
 amar o que o mar traz à praia,
 o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
 é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
 o que é entrega ou adoração expectante,
 e amar o inóspito, o cru,
 um vaso sem flor, um chão de ferro,
 e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e
 uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
 distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
 doação ilimitada a uma completa ingratidão,
 e na concha vazia do amor a procura medrosa,
 paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor,
 e na secra nossa amar a água implícita,
 e o beijo tácito, e a sede infinita.

Receita de ano novo

Para você ganhar belíssimo ano novo
 cor do arco-íris, ou da cor da sua paz,
 Ano novo sem comparação com todo o tempo já vivido
 (mal vivido talvez ou sem sentido)
 para você ganhar um ano
 não apenas pintado de novo, remendado às carreiras,
 mas novo nas sementinhas do vir-a-ser;
 novo
 até no coração das coisas menos percebidas
 (a começar pelo seu interior)
 novo, espontâneo, que de tão perfeito nem se nota,

mas com ele se come, se passeia,
 se ama, se compreende, se trabalha,
 você não precisa beber champanha ou qualquer outra biritita,
 não precisa expedir nem receber mensagens
 (planta recebe mensagens?
 passa telegramas?)

Sentimento do mundo

Tenho apenas duas mãos
 e o sentimento do mundo,
 mas estou cheio de escravos,
 minhas lembranças escorrem
 e o corpo transige
 na confluência do amor.
 Quando me levantar, o céu
 estará morto e saqueado,
 eu mesmo estarei morto,
 morto meu desejo, morto
 o pântano sem acordes.
 Os camaradas não disseram
 que havia uma guerra
 e era necessário
 trazer fogo e alimento.
 Sinto-me disperso,
 anterior a fronteiras,
 humildemente vos peço
 que me perdoeis.
 Quando os corpos passarem,
 eu ficarei sozinho
 desfiando a recordação
 do sineiro, da viúva e do microscopista
 que habitavam a barraca
 e não foram encontrados
 ao amanhecer
 esse amanhecer
 mais noite que a noite.

As sem-razões do amor

Eu te amo porque te amo.
 Não precisas ser amante,
 e nem sempre sabes sê-lo.
 Eu te amo porque te amo.
 Amor é estado de graça
 e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
 é semeado no vento,
 na cachoeira, no eclipse.
 Amor foge a dicionários
 e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo
 bastante ou de mais a mim.
 Porque amor não se troca,
 não se conjuga nem se ama.
 Porque amor é amor a nada,
 feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,
 e da morte vencedor,

por mais que o matem (e matam)
a cada instante de amor.

Balada do amor através das idades

Eu te gosto, você me gosta
desde tempos imemoriais.
Eu era grego, você troiana,
troiana mas não Helena.
Saí do cavalo de pau
para matar seu irmão.
Matei, brigamos, morremos.
Virei soldado romano,
perseguidor de cristãos.
Na porta da catacumba
encontrei-te novamente.
Mas quando vi você nua
caída na areia do circo
e o leão que vinha vindo,
dei um pulo desesperado
e o leão comeu nós dois.

Depois fui pirata mouro,
flagelo da Tripolitânia.
Toquei fogo na fragata
onde você se escondia
da fúria de meu bergantim.
Mas quando ia te pegar
e te fazer minha escrava,
você fez o sinal-da-cruz
e rasgou o peito a punhal...
Me suicidei também.

Depois (tempos mais amenos)
fui cortesão de Versailles,
espirituoso e devasso.
Você cismou de ser freira...
Pulei muro de convento
mas complicações políticas
nos levaram à guilhotina.

Hoje sou moço moderno,
remo, pulo, danço, boxo,
tenho dinheiro no banco.
Você é uma loura notável,
boxa, dança, pula, rema.
Seu pai é que não faz gosto.
Mas depois de mil peripécias,
eu, herói da Paramount,
te abraço, beijo e casamos.

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis

tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão (Marcello, 2022, [telas 1-75]).

O momento de leitura pode ser individualizado ou coletivo. Como sugestão, os textos devem ser postados no *Google Classroom* para leitura individual e depois realizar um momento de leitura coletiva para discussão.

4.7.8.5 Interpretação

Iniciar este momento reproduzindo a música “Velha infância” do grupo Os Tribalistas (Tribalistas [...], 2008). A música fala sobre um amor profundo, terno e nostálgico. Carlos Drummond de Andrade também explorou o tema do amor em muitos de seus poemas, como “Memória” e “As sem-razões do amor”. Ambos tratam do amor de forma sensível e reflexiva, capturando suas nuances e complexidades.

A letra de “Velha infância” possui uma musicalidade que pode ser comparada à linguagem poética de Drummond. Ambos utilizam uma linguagem simples, mas carregada de significado, criando uma conexão emocional com o público. Drummond era conhecido por sua habilidade de transformar o ordinário em extraordinário, algo que “Velha infância” também faz ao celebrar o amor e a felicidade nas pequenas coisas.

Em seguida, pode-se reproduzir o vídeo “Remember me” de Antony Gonzalez e Ana Ofélia Murguia (Anthony [...], 2020). O vídeo é uma canção sobre a lembrança e o amor persistente mesmo na ausência física. Carlos Drummond de Andrade frequentemente explorou a memória e a saudade em sua poesia. Poemas como “Memória” e “Ausência” refletem sobre a permanência das lembranças e a dor da ausência. Ambos, a canção e os poemas, destacam a importância de manter vivas as memórias dos entes queridos.

A canção “Remember me” mostra como a música pode ser um veículo para preservar memórias e sentimentos (Anthony [...], 2020). Da mesma forma, a poesia de Drummond preserva momentos e emoções, transformando experiências pessoais em arte universal. Ambos destacam a importância da arte como meio de eternizar memórias e afetos.

4.7.9 Sequência 7

4.7.9.1 *Produção escrita dos poemas*

Iniciar este momento reproduzindo o vídeo em que o poeta Bráulio Bessa recita um poema de um aluno sobre “Isolamento”. O momento de motivação pode ser iniciado com esse poema recitado por Bráulio Bessa que fala da saudade das aulas presenciais (Bráulio [...], 2020). Em seguida, pode-se orientar os estudantes quanto à escrita dos textos autorais baseando-se nas aulas anteriores.

Na Introdução, pode-se orientar quanto à estrutura textual, mas deixando que a escolha seja do estudante. Solicite que após a escrita os textos sejam postados no *Google Classroom*. O tempo destinado à produção textual deve ser organizado pelo professor mediador.

A leitura dos textos autorais deve ser mediada pelo professor e os estudantes devem fazer o recital. Pode-se sugerir que elaborem um padlet para exposição dos textos.

Na fase de interpretação, o professor pode mediar a discussão dos textos produzidos pelos estudantes em relação aos textos apresentados nas aulas.

4.7.9.2 *Atividades*

As atividades que serão propostas se encaixam em todas as sequências didáticas apresentadas. Através dessas atividades, é possível explorar a profundidade dos textos poéticos, incentivando a interpretação pessoal e a expressão artística dos estudantes. Aqui estão algumas sugestões que podem ser implementadas em sala de aula:

- a) criação de um mural poético: Os alunos podem selecionar seus poemas favoritos ou escrever suas próprias poesias inspiradas em sua obra. Esses textos podem ser acompanhados por ilustrações e expostos em um mural na sala de aula, promovendo um ambiente inspirador;
- b) oficinas de leitura dramatizada: Encorajar os alunos a realizar leituras dramatizadas dos poemas, explorando diferentes entonações, pausas e emoções. Esta atividade pode ser enriquecida com o uso de música e elementos cênicos simples, como luzes e figurinos;
- c) concurso de poesia: Organizar um concurso no qual os alunos apresentam suas próprias criações poéticas, seja individualmente ou em grupos. Este evento pode

- culminar numa celebração da poesia com participação da comunidade escolar;
- d) diários poéticos: Incentivar os estudantes a manterem diários onde possam registrar não apenas suas impressões sobre as obras estudadas mas também seus sentimentos e pensamentos cotidianos em forma poética;
- e) produção de vídeos: Utilizar tecnologias digitais para que os alunos criem vídeos interpretando ou recitando poemas. Essa atividade permite explorar aspectos multimídia como edição, trilha sonora e até mesmo animação.

A culminância do projeto “Chá com poesia”, foi a publicação do livro de poesias dos alunos, mas as atividades acima propostas podem contribuir com o processo até a finalização com a escrita dos textos autorais dos estudantes.

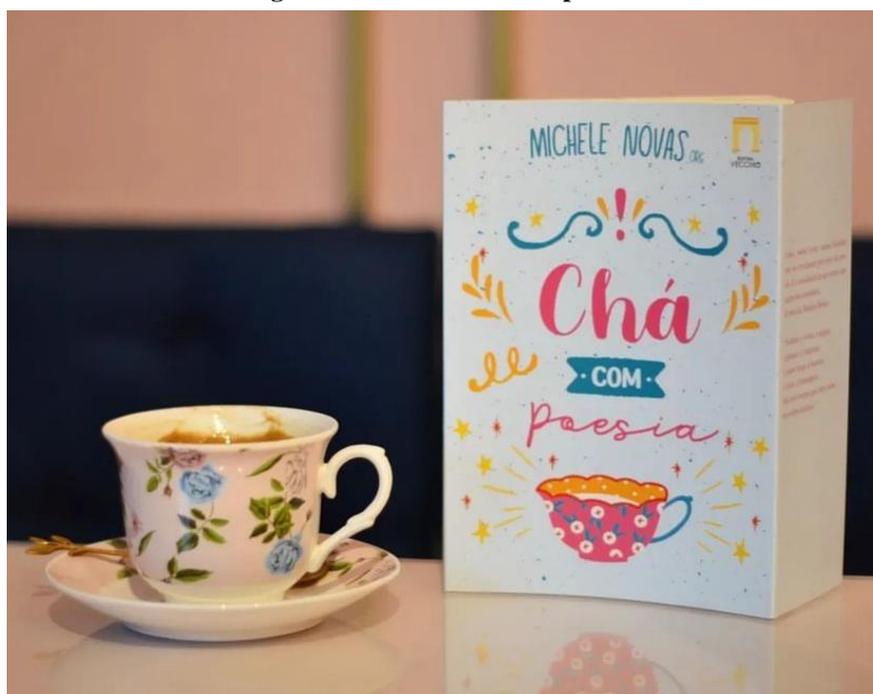
4.7.10 Considerações Finais do Caderno do professor

A obra inicia com uma apresentação detalhada do desenvolvimento do projeto, incluindo as adaptações necessárias para o ambiente virtual. Em seguida, mergulha na análise de textos motivadores contemporâneos em diálogo com músicas populares brasileiras, estabelecendo um vínculo entre a Literatura e outras formas de expressão artística relevantes para o público jovem. Os capítulos subsequentes são dedicados à exploração da obra de poetas consagrados da Língua Portuguesa (Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Mario Quintana e Carlos Drummond de Andrade) através da lente da sequência proposta por Cosson (2021a).

Este livro destaca-se por sua abordagem prática e reflexiva sobre como engajar jovens na leitura e interpretação poética, valorizando tanto o conteúdo quanto o processo educativo. Ao integrar análise literária com referências culturais contemporâneas e utilizando metodologias adaptadas ao ensino remoto, “Chá com poesia” oferece insights valiosos sobre o potencial transformador da educação literária no desenvolvimento do protagonismo juvenil.

4.8 Livro “Chá com poesia”

O livro “Chá com poesia” tem o mesmo título do projeto, uma vez que se considerou importante manter a identificação já reconhecida pelos estudantes. Este trabalho é resultado das aulas em que foram aplicadas as sequências didáticas, nas quais os estudantes puderam colocar em prática o que aprenderam. O livro foi publicado em 2021, pela editora *Vecchio* (Figura 7).

Figura 7 – Livro “Chá com poesia”

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Alguns estudantes já tinham o hábito de escrever textos poéticos, mas outros foram estimulados a partir do projeto “Chá com poesia”, no qual foram aplicadas as sequências didáticas propostas por esta pesquisa. Como exemplo, um dos estudantes que fez parte dessa proposta desde o início, criou uma página de poesias no *Instagram* (@junimpoeta) e teve uma poesia autoral publicada em uma antologia poética de escritores palmenses intitulada “Onde mora o girassol,” também publicada pela editora *Vecchio*.

Para além da leitura, o projeto contribuiu também com a escrita de poemas conforme proposto pela sequência sete. A sugestão foi que os estudantes escrevessem poemas sem seguir nenhuma estrutura obrigatória, até porque o propósito não era esse. A proposta desde o início, era conceder aos alunos total liberdade na escolha da estrutura e na adoção de estratégias de escrita de sua preferência. Eles tinham a opção de escreverem dentro de estruturas já estabelecidas como sonetos, por exemplo, ou optar por outras abordagens. Ao avaliar os textos, foi evidente o impacto positivo das aulas. Os estudantes demonstraram maior conforto ao escrever, e os poemas mostram o quanto aplicaram o que foi proposto pelo projeto, revelando-se criativos não só na escolha dos temas, dos jogos de palavras, mas também no aspecto da escrita literária.

Conforme os alunos postavam seus poemas no *Google Classroom*, eram realizadas as intervenções pontuais, destacando aspectos como acentuação ou questões ortográficas. Os

estudantes, por sua vez, faziam os ajustes nos textos e apresentavam uma nova versão.

A partir dos textos escritos, foi realizada uma compilação para a publicação do livro. Os poemas foram organizados por mim e diagramados pela editora *Vecchio*. A publicação do livro foi possível devido ao projeto ter sido contemplado via edital de projeto de ensino, e por esse motivo foi disponibilizado um recurso financeiro.

Os poemas foram escritos a partir das experiências reais dos estudantes, não havia uma temática específica. Eles buscaram colocar em prática tudo que havia sido trabalhado no decorrer das aulas em que foram aplicadas as sequências didáticas. O que se pode notar nos textos do livro é que os estudantes expressavam seus pensamentos e pontos de vista, como pode ser percebido em alguns poemas abaixo.

Aviso ao passado

Ah! Se eu pudesse voltar

Talvez fizesse tudo de um modo diferente
Embora sozinha não pudesse mudar
E hoje sofremos as consequências dos atos de muita gente.

Lamento pelos animais
Tantas espécies não existem mais
E a natureza com suas cores?
Muitas mortes, muitas dores!

Observo o que gerou a ganância
Até onde foi a insana ação humana
Somos frutos de muita ignorância!

E agora? O que fazer?
A tecnologia cada vez mais se desenvolvendo
No mundo preto e branco que estamos vivendo! (Dias, 2021, p. 23).

O que se depreende do texto é que o estudante teve uma preocupação com a rima, talvez por inspiração dos poemas trabalhados nas sequências. Optou-se também pela estrutura do soneto, o texto fixo com dois quartetos e dois tercetos. Mas, o fundamental é como ele se utiliza da poesia para expressar sua crítica. A primeira estrofe traz a mensagem de incerteza quanto às ações do passado. E se tivesse feito algo de maneira diferente? Ele se questiona se teria conseguido sozinho. Já na segunda estrofe, traz um lamento pelas ações humanas contra a natureza. Finaliza com uma crítica quanto ao desenvolvimento tecnológico em um mundo destruído pela ganância do homem. O mundo preto e branco é uma metáfora da realidade de como se encontra a natureza e as pessoas. Para Paz (2012), a poesia representa uma ação com o poder de mudar o mundo; a atividade poética tem uma essência revolucionária, uma prática espiritual e um método para alcançar a libertação interior.

A melhor fase da vida

Infância tem cheiro e cor
 Cheia de amor, amor de mãe
 Amor que afaga no mais singelo olhar
 E que sempre faz de tudo para agradar

Amizades verdadeiras
 Brincar de soltar pipa no ar
 Jogar bola, se divertir...
 Não importa o lugar, o único desejo é brincar!

Na escola, português é lei!
 Somar, dividir, multiplicar...
 Na hora da Matemática, não podemos brincar!

Pensar na infância é sentir o cheiro da terra molhada
 É brincar de tomar banho de chuva
 Não perceber o tempo passar...não pensar em nada!

Um dia cresceremos, mas jamais esqueceremos
 De todas as coisas vividas
 E que a infância é a melhor fase da vida! (Sales, 2021, p. 28).

Nesse poema, percebe-se também que o estudante se preocupou com a rima, mas não com a estrutura textual. Observa-se também que o contexto do estudante é diferente do estudante do poema anterior. No texto anterior, tinha um engajamento social, enquanto neste há mais saudosismo. A valorização da infância e das coisas simples que deixaram marcas no poeta. A consciência de que a vida adulta não permitirá que se viva da mesma forma devido às responsabilidades, mas que as experiências da infância jamais serão esquecidas.

Bosi (1983) diz que a atividade poética procura estabelecer uma conexão profunda com o “mundo-da-vida”, tal qual Husserl (1996) caracterizou o estado pré-categorial de nossa existência. Ele definiu o mundo-da-vida como o mundo sempre presente, pré-científico, historicamente e culturalmente concreto, sedimentado de forma subjetiva em práticas e tradições, conhecimentos e valores. Husserl (1996) propõe que esse mundo seja compreendido não tanto a partir do ser, mas sim do seu sentido. Segundo o estudioso, a compreensão desse processo de relação entre palavra e realidade vital possibilita a compreensão de diversos elementos comuns a todas as grandes obras poéticas.

O homem frio

Ao nascer
 Não chorei
 Ao crescer
 Não amei

Ao sonhar
 Não realizei
 E hoje
 O que me resta

Brisas frias
De um inverno
Implacável (Trindade, 2021, p. 68).

O poema acima lembra a poesia modernista da primeira fase. Texto sintetizado, mas com muita profundidade. O texto retrata o homem que vive preso às suas frustrações e imóvel diante dos dias e da vida que vão passando. É como se estivesse congelado pela frieza do tempo e não conseguisse reagir. Paz (2012) destaca que o aspecto mais significativo da poesia é sua capacidade de brincar com as palavras, organizando-as de maneira harmoniosa, encantadora, mágica, sensível, saborosa e colorida. Ele enfatiza o envolvimento das palavras em mistério, criando imagens de modo que cada uma delas se torne um enigma a ser desvendado.

Caio gosta de garotos

Uma vez, no corredor, ouvi dizer que
Caio gosta de garotos
Um religioso me disse que pessoas como
Caio serão condenadas
Por isso não somos amigos!

Ele toca muito bem o pianoE todos sempre o elogiam
Mas... ele gosta de garotos
E por isso, não podemos ser amigos!

Uma vez me machuquei enquanto corria
E ele tentou me ajudar
Mas eu não quis que ele me tocasse
Ele gosta de garotos!
E é por isso que não somos amigos!

Caio é cercado por pessoas
E todos são muito legais!
Mas aposto que todos que andam com Caio
devem gostar de garotos como ele!
Nunca nos tornamos amigos!

Não importa se ele gosta da mesma banda que eu
Não importa se ele nunca fez mal a ninguém Caio gosta de garotos!
E o mundo não precisa de pessoas...Como EU!!! (Pacheco, 2021, p. 40-41).

Este poema se aproxima da prosa. Conta uma história do ponto de vista do estudante, que traz uma mensagem importante sobre o quanto o mundo está cheio de pessoas preconceituosas. O estudante, de um jeito especial, mostra como vê o outro, e por meio da poesia apresenta uma forma original de dizer as coisas. Para Lajolo (2000) a poesia surge de um olhar especial que o poeta compartilha com seus leitores por meio do poema.

Nota-se que o eu-lírico é consciente de si, da sua ignorância e da importância de se respeitar o outro. Por isso traz um tom confessional de sua covardia.

O texto poético transcende a lógica da estrutura sintática e do significado, superando a

relação bilateral entre o significante e o significado. Isso ocorre porque a linguagem poética é cuidadosamente elaborada, trabalhada para ser uma representação perfeita do real, que pode abranger elementos como seres humanos, natureza e emoções. Além disso, a poesia, conforme expresso por Paz (2012), é compreendida como conhecimento, salvação, poder e abandono. Essa operação poética tem o poder de transformar o mundo e representa um exercício espiritual, um método para alcançar a libertação interior. Dessa forma, por meio da leitura, análise e interpretação de poemas, conseguimos visualizar uma possível mudança nos estudantes, levando-os a uma leitura mais aprimorada. Com a experiência adquirida durante as aulas poderão desenvolver maturidade, entendimento, aprender a decifrar as entrelinhas, a atribuir significado ao texto, tornando-se coautores do que leem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, foi observada a importância do contato do estudante com o texto literário na escola, utilizando metodologias que permitam ao professor empregar os materiais de maneira mais organizada. Diante dessa constatação, surgiu a necessidade de implementar práticas pedagógicas ao projeto “Chá com poesia”, um projeto de ensino iniciado em 2015, com o intuito de contribuir para a formação de leitores de Literatura.

O desafio inicial consistiu em integrar o gênero poético às leituras dos alunos, uma vez que esse tipo de texto não fazia parte de seu ambiente diário. Dada a escassez de leitura fora da escola, a presença de poemas era praticamente nula. Para viabilizar a implementação do trabalho com poemas, optou-se por incorporá-lo ao projeto de ensino “Chá com poesia” conforme descrito na introdução, no qual as turmas do Ensino Médio estavam envolvidas. É relevante ressaltar que a programação escolar não incluía originalmente a abordagem sistemática do gênero textual poema.

Após a reformulação dos PPCs, o gênero em foco passou a ser abordado como um conteúdo a ser ensinado nas turmas de Ensino Médio da instituição, o que está alinhado com as observações sobre a necessidade de trabalhar com o gênero poético. Reconhecendo a importância de explorar o gênero textual poema, para aprimorar as habilidades de leitura e consequentemente a escrita dos alunos, assim como fomentar a criatividade, a subjetividade e a sensibilidade, e expandir o letramento literário, buscou-se integrar as abordagens teóricas de Candido (2012, 2013a), Zilberman (2012), Paz (2012), Paulino e Cosson (2009), entre outros, com a proposta metodológica de Cosson (2021a) que preconiza a abordagem do gênero por meio de uma sequência básica.

Ao longo da história, o Ensino de Literatura nas escolas frequentemente desempenhou um papel secundário, seja ao dar prioridade ao ensino da língua ou ao transmitir valores morais estabelecidos pelo Estado. Em alguns momentos, sua prática assume uma abordagem transmissiva ou fragmentada, sendo abordada de maneira descontextualizada. Essas situações são características da realidade de muitas escolas brasileiras.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de proporcionar um Ensino de Literatura mais significativo na escola, no qual o aluno tenha acesso integral ao texto literário. Isso implica não considerar a leitura apenas como um processo de decodificação, mas sim como um processo no qual o aluno pode desempenhar um papel ativo, apropriando-se criticamente da obra literária. Para que esse objetivo seja alcançado, o papel do professor é de suma importância como mediador desse processo, utilizando métodos que promovam o letramento

literário do aluno. Nesse contexto, é crucial considerar as particularidades do leitor, como sua cultura e nível de letramento literário, para uma progressão adequada, enquanto utiliza textos significativos para o destinatário.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, assumi a responsabilidade pelo letramento literário das turmas. Era inaceitável que os alunos atravessassem todo o Ensino Médio sem ao menos terem um contato mínimo com poetas brasileiros. Neste contexto, não se trata apenas ao contato ocasional com o poema introduzido em algum capítulo, mas sim à experiência prazerosa da leitura literária, sem que fosse apenas um pretexto para objetivos gramaticais. É importante ter consciência de que a formação de um leitor autônomo é um processo que se desenrola ao longo da vida de maneira gradual. As atividades desenvolvidas representam apenas uma pequena contribuição na jornada do leitor que os alunos estão trilhando.

Destaca-se como um aspecto positivo a apresentação do gênero poético por meio das oficinas, o que contribuiu para tornar as aulas mais atraentes. Cada aula apresentava algo novo, e essa abordagem inovadora estimulou a curiosidade e o interesse dos alunos. A motivação surgiu principalmente pela maneira como os poemas foram inicialmente apresentados, com músicas, vídeos motivadores, outros poemas que não faziam parte da seleção, outros gêneros que também são carregados de poesia.

Como se pode observar, de acordo com as questões sobre o letramento literário abordadas pelos pesquisadores da área, não é suficiente para promover o desenvolvimento da competência literária do aluno na escola a leitura de forma simplificada. Torna-se essencial empregar estratégias no ensino que coordenem um processo integrado entre a obra e o estudante, permitindo que este atenda às suas necessidades como leitor dentro da sociedade. O objetivo é formar um leitor autônomo capaz de se posicionar diante do texto em suas diversas dimensões, como a estética, cultural e ideológica. Nesse contexto, Cosson (2021a) indica que o processo de letramento literário deve se iniciar com a leitura do texto literário e culminar com o seu compartilhamento.

As atividades dedicadas à leitura de poemas desempenharam um papel crucial na expansão do letramento literário, proporcionando um entendimento mais aprofundado da estrutura do gênero e explorando as diversas interpretações que um poema pode sugerir. Por meio do poema, o estudante teve a oportunidade de descobrir uma maneira de expressar que, anteriormente, era desconhecida ou, caso fosse conhecida, era apenas superficialmente compreendida. Inicialmente, o estudante percebeu que em poucas linhas é possível transmitir uma ampla gama de significados.

Com base nos estudos e nos resultados da pesquisa, é apresentada uma intervenção que

visa oferecer suporte pedagógico ao professor para abordar o letramento literário em sala de aula. Embora a proposta esteja direcionada ao Ensino Médio, a expectativa é que ela sirva como referência para o desenvolvimento de trabalhos com outros níveis de ensino. A sequência didática sugerida, foi ancorada na sequência básica desenvolvida por Cosson (2021a). É importante destacar que parte-se de um material pré-selecionado sendo apresentadas alternativas para aprimorar o Ensino de Literatura na escola.

Dada a situação enfrentada pela educação brasileira no contexto da pandemia do Covid-19, este trabalho busca abordar os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas, propondo sequências que foram adaptadas para serem aplicadas no contexto do ensino remoto.

A abordagem metodológica proposta por meio da sequência didática não representa algo definitivo e inalterado; ao contrário, ela pode ser ajustada e modificada de acordo com o contexto das turmas. Vale ressaltar um ponto quanto à receptividade do gênero: a maioria dos alunos na sala recebeu os poemas de maneira positiva e interagiu de forma favorável. Quase todos demonstraram apreço pelas aulas de leitura, participaram ativamente, conseguiram realizar diversas interpretações e, ao transitar da leitura para a escrita, buscaram auxílio para criar rimas. Esse momento se revelou como uma oportunidade de colaboração, compartilhamento e aplicação prática da Língua Portuguesa.

Em relação à escrita dos poemas, os estudantes obtiveram uma escrita satisfatória em relação à norma culta padrão, uma área que necessita de constante atenção ao longo da trajetória escolar. Alguns alunos enfrentaram dificuldades em questões de acentuação e ortografia, mas que foram sanadas durante as correções dos textos. Para obter sucesso neste trabalho, foi fundamental empregar a prática de reescrita e, ocasionalmente, oferecer suporte individualizado àqueles com maiores desafios, pois a instituição determina atendimento individual aos estudantes com dificuldades.

No que diz respeito à aplicação das características do gênero poema, todos os alunos procuraram incorporá-las de alguma forma. Alguns focaram apenas em encontrar palavras que rimassem, enquanto outros associaram as rimas ao conteúdo abordado, expressando pontos de vista ou observações críticas. Além disso, alguns alunos, mesmo sem conhecimento formal dos conceitos, exploraram a linguagem conotativa e elaboraram versos que incorporaram figuras de linguagem.

Através do processo de escrita desenvolvido, é possível visualizar que os alunos se identificaram com o gênero poético por algumas razões: a) sua aparente menor complexidade e extensão, algo não comum em textos longos que os alunos geralmente leem ou produzem; b) o tom lúdico de alguns poemas estudados, que se aproxima do jogo, desafio e diversão; e c) a

possibilidade de refletir e expressar seu próprio posicionamento crítico.

A maioria da turma se engajou na proposta, especialmente pela perspectiva de ver seus poemas integrando um livro organizado com os poemas dos estudantes. Isso abre a oportunidade de alcançar outros leitores além do professor, permitindo que novos leitores tenham acesso aos poemas em qualquer momento e lugar por meio do livro físico ou *e-book* disponibilizado pela editora *Vecchio*. Os estudantes se sentem motivados quando percebem uma função e propósito para suas produções. É nas práticas letradas verdadeiramente efetivas que podemos avaliar a progressão das competências leitora e escritora dos estudantes.

Por fim, esta pesquisa teve como propósito contribuir para a otimização do uso do projeto “Chá com poesia” na formação de leitores proficientes, por meio da aplicação da metodologia do letramento literário. Com isso, busca-se motivar os professores a adotar uma perspectiva mais ampla sobre a importância do letramento literário, considerando as discussões apresentadas e o material desenvolvido. O objetivo é encorajar os educadores a não restringirem suas práticas apenas a materiais prontos ou tendências momentâneas, muitas vezes desvinculadas do público-alvo, uma vez que os professores desempenham um papel fundamental na construção do ensino e, conseqüentemente, na formação de leitores. Dessa maneira, espera-se que este estudo possa contribuir na aplicação prática em sala de aula, favorecendo um ensino significativo de Literatura.

REFERÊNCIAS

- AGAZZI, G. L. Problemas do ensino da Literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 443-458, nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635858>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- AGUIAR, V. T.; BARCO, F. L. M.; FICHTNER, M. P.; RÊGO, Z. L. G. P. (coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Formato, 2001.
- AIDAR, L. 10 poemas memoráveis de Manuel Bandeira (com interpretação). **Cultura Genial**, [s. l.], 9 mar. 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-memoraveis-manuel-bandeira/>. Acesso em: 20 maio 2023.
- AIDAR, L. 15 poemas preciosos de Mario Quintana analisados e comentados. **Cultura Genial**, [s. l.], 23 jun. 2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-mario-quintana/>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ALVES, A. O lugar da poesia da escola. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 10 jun. 2008. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/21/o-lugar-da-poesia-da-escola>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- ALVES, J. H. P. Literatura no Ensino Médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, L. F. (org.). **Texto, escrita, interpretação**: ensino e pesquisa. João Pessoa: Editora Ideia, 2001. p. 13-26.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?**: literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AMORIN, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457347715>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ANTHONY Gonzalez, Ana Ofelia Murguía – Remember me (Reunion). [Burbank: Disney Music], 2020. 1 vídeo (1 min 15 s). Publicado pelo canal Disney Music Vevo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A0azOIk0Kvg>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-84.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. *In*: PAIVA, A. P.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-86.

AZEVEDO, R. Literatura de ficção e poesia, educação e sociedade. **Carta Fundamental**, [s. l.], v. 1, n. 24, p. 1-19, out. 2010. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Artigo-Lit-de-fic%C3%A7%C3%A3o-e-poesia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, M. (org.). **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERENBLUM, A. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/48341-por-politica-formacao-leitores-1/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BESSA, B. Redes sociais. **Tudo é poema**, [s. l.], 14 maio 2019. Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-redes-sociais/#google_vignette. Acesso em: 20 jun. 2022.

BIOGRAFIA – Drummond. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (15 min 52 s). Publicado pelo canal Vestibuler com prof. Altemir. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGchWpbbDxU>. Acesso em: 20 maio 2023.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

BOSI, A. **História concisa da Literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 3-12, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25321>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Nacional%20do%20Livro%20e%20do%20Material%20Did%C3%A1tico>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda juventude Brasil:** pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Brasília, DF: SNJ, 2013. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/174/1/Pesquisa%20Lan%c3%a7amento_Diagrama%c3%a7%c3%a3o_Final_%2008_08_2013_3.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRÁULIO Bessa – Definição de saudade. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min 28 s). Publicado pelo canal Warley Ribeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bR6fnKny_M0. Acesso em: 20 maio 2023.

BRÁULIO Bessa – Nunca é tarde. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (2 min 33 s). Publicado pelo canal Warley Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hSXlu0OtXI>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRÁULIO Bessa declama poesia de aluno sobre isolamento. [Fortaleza.: Universidade de Fortaleza], 2020. 1 vídeo (2 min 9 s). Publicado pelo canal Universidade de Fortaleza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjPhrHSfmyQ>. Acesso em: 20 maio 2023.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autonomia e estilo. In: COSTA VAL, M. da G. F. da; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa:** letramento e cidadania. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 73-118.

CALLEGARI, C. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **Escola politécnica de saúde de Joaquim Venâncio**, Brasília, DF, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 14 maio 2020.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **Estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: *Humanitas* Editorial, 2006.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura brasileira:** momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013b. p. 171-193.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2013a.

CAPELLO, D. Fernando Pessoa e o autoconhecimento. **Pense e exista**, [s. l.], 10 fev. 2011. Disponível em: <https://danielcapello.wordpress.com/2011/02/10/fernando-pessoa-e-o-autoconhecimento/>. Acesso em: 20 maio 2023.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento: Revista da Educação**,

Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-3, maio 2000. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i01.189>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32415>. Acesso em: 14 maio 2020.

CECÍLIA Meireles. [Rio de Janeiro: s. n.], 2010. 1 vídeo (2 min 27 s). Publicado pelo canal MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqTonGAz5wo>. Acesso em: 20 maio 2023.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica no ensino de Literatura no Ensino Médio**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/20280>. Acesso em: 14 maio 2020.

CHEGA de saudade – Composição de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (4 min 11 s). Publicado pelo canal Lepinaud22. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xtRMi4PuEyo>. Acesso em: 20 maio 2023.

CHONG, K. M. O que é letramento. **Profa. Tatiane Almeida**, [s. l.], 9 jul. 2011. Disponível em: <https://professoratianealmeida.blogspot.com/2011/07/poema-o-que-e-letramento.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 14 maio 2020.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato Editores, 2010.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. 3. ed. São Paulo: Editora Global, 2012.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032>. Acesso em: 14 maio 2020.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30644/16712/>. Acesso em: 10 maio 2022.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021c.

COSSON, R. Tá na BNCC, qual ensino de Literatura? **Entrelaces – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – UFC**, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 34-52, maio 2021b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DALVI, M. A. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. **Contexto**, Vitória, v. 1, n. 20, p. 183-2017, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.47456/contexto.v%25vi%25i.6532>. Disponível em: http://www.ufes.br/ppgl/matriz/pdf/Contexto_20_-_2011-2_PPGL_Ufes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DALVI, M. A. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2139>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DAYRELL, J. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Disponível em: https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/livro_por_uma_pedagogia_das_juventudes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DIAS, S. S. Aviso ao passado. In: NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora *Vecchio*, 2021. p. 23.

DISNEY *Up* – Carl & Ellie – Emotional love story adventure book ultra HD very sad Paradise Falls. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (4 min 23 s). Publicado pelo canal Elsa Anna Arendelle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pynau4O26Uw>. Acesso em: 20 maio 2023.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 291-306, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 16 maio 2022.

DUARTE, S. M. X.; MARCUSCHI, B. Documentos oficiais do Ensino Médio e a formação do leitor. **Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 39-56, jan/jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/10117>. Acesso em: 16 maio 2022.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAGNER – Motivo – Eu canto – 1978. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (4 min 11 s). Publicado pelo canal Edilson Lino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xyOd2n6c2s>. Acesso em: 20 maio 2023.

FIDELIS, A. C. e. A formação leitora do jovem e o consumo dos livros em série. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 105, p. 175-188, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i105.4394>. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4216>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FILME *Up* Altas Aventuras + Poema Retrato de Cecília Meireles. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (2 min 55 s). Publicado pelo canal Victor Far. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xu5UVqokYi4&t=13s>. Acesso em: 20 maio 2023.

FORTES, R. A.; OLIVEIRA, V. da S. O ensino de Literatura no Ensino Médio e os

documentos oficiais. **Contexto**, Vitória, v. 1, n. 27, p. 281-304. jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.47456/contexto.v%25vi%25i.10424>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10424>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FRANTZ, M. H. **O ensino da Literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

FREDERICO, E. Y. O lugar da Literatura. **Remate de Males**, Campinas. v. 34, n. 2, p. 351-359, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635853>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635853>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. V. de. Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 45-69, set. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/6BZ6k6Whgrvsvy4YwTCR533j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FUKS, R. 10 poemas imperdíveis de Cecília Meireles analisados e comentados. **Cultura Genial**, [s. l.], 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-cecilia-meireles>. Acesso em: 20 maio 2023.

FUKS, R. 14 melhores poemas de Vinícius de Moraes analisados e comentados. **Cultura Genial**, [s. l.], 27 fev. 2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/vinicius-de-moraes-melhores-poemas/>. Acesso em: 20 maio 2023.

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. da. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45763>. Acesso em: 29 mar. 2023.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 103-112.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, N. S. A arca do poeta. **Carta Fundamental**, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 16-21, out. 2013.

GOLDSTEIN, N. S. **Do penumbrismo ao Modernismo**: o primeiro Bandeira e outros poetas significativos. São Paulo: Ática, 1983.

GOLDSTEIN, N. S.; BARBOSA, R. C. **Cecília Meireles**: seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico, crítico e exercícios. São Paulo: Abril, 1982. v. 1.

GOMES, G. K.; ARAÚJO, P. M. A. O Letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson. **Revista da Anpoll**, Florianópolis v. 51, n. 1, p. 194-200, jan./maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1281>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1281>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GONSALES, F. **Níquel Náusea**: quem disse que o amor pode acabar. [S. l.], 5 jun. 2020. *Facebook*: Tirinhas inteligentes. Disponível em: https://www.facebook.com/tirinhasinteligentess/posts/3075939092475455/?locale=pt_BR. Acesso em: 20 maio 2023.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HILMAN, J. **Psicologia Arquetípica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

JABOR, A. **Amor é prosa, sexo é poesia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994. v. 2.

JOSÉ, E. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOUBE, V. **Por que estudar Literatura?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KARLO-GOMES, G.; ARAÚJO, P. M. A. O letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 194-200, jan./maio. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1281>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1281>. Acesso em: 20 maio 2021.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**: Leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na Educação Básica. **Remate de Males**, Campinas. v. 34, n. 2, p. 361-373, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635854/3563>. Acesso em: 20 maio 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOS, V. **Texto publicitário em evento de leitura**: a ação crítica e reflexiva do professor. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/tese_vilma_final.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

LEMOS, V. **Texto publicitário em evento de leitura**: a ação crítica e reflexiva do professor. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/tese_vilma_final.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

LISBOA, F. Mafalda e o que as pessoas esperam do ano novo. **Contar histórias**, São Paulo, 22 ago. 2012. Disponível em: <http://www.contarhistorias.com.br/2011/12/mafalda-e-o-que-as-pessoas-esperam-do.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Biblioteca Anpae, 2018, p. 23-27.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

LYRA, P. **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, A. **João Ternura**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2004.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Chapecó: Editora Argos, 2001.

MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MALARD, L. **Ensino e Literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1985.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br.php>. Acesso em: 20 maio 2023.

MANUEL Bandeira: O habitante de Pasárgada – Documentário. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (9 min 19 s). Publicado pelo canal *Veritas Vos Liberabit*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DqgblXKuz-E>. Acesso em: 20 maio 2023.

MARCELLO, C. 32 melhores poemas de Carlos Drummond de Andrade (comentados). **Cultura Genial**, [s. l.], 5 set. 2022. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 20 maio 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIO Quintana, o poeta presente, no Recordar é TV. [São Paulo: Record], 2019. 1 vídeo (28 min 5 s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OjS1KT5YE1k>. Acesso em: 20 maio 2023.

MARTINS, L. A. C. Analfabetismo e letramento no Brasil: questões e perspectivas. *In*: BRAIT, B. (org.). **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 139-150.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 5-14, set./dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2022.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MENDES, N. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Conselho Superior. **Resolução nº 55/2016/CONSUP/IFTO, de 7 de outubro de 2016**. Autoriza o funcionamento do curso técnico em Agropecuária do *campus* Dianópolis, do IFTO. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-dianopolis/tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio/resolucao-consup-55-2016.pdf/view>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Conselho Superior. **Resolução nº 73/2016/CONSUP/IFTO, de 19 de dezembro de 2016**. Autoriza o funcionamento do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, do *campus* Dianópolis, do IFTO. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-dianopolis/tecnico-em-informatica-integrado-ao-ensino-medio/resolucao-consup-73-2016.pdf/view>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MORTATTI, M. do R. L. Na história do ensino da Literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Sfw6w7jqDz4nrJpVxLPCFrn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2022.

MORTATTI, M. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NANDO Reis e Anavitória juntos – Pra você guardei o amor. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (4 min 14 s). Publicado pelo canal Nando Reis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-tcNWccyPgQ>. Acesso em: 20 maio 2023.

NAPO – *Award-winning animated short film*. [Curitiba: Miralumo Films], 2021. 1 vídeo (16 min 42 s). Publicado pelo canal Miralumo Films. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-p1P4fdhaF8>. Acesso em: 20 maio 2023.

NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora Vecchio, 2021.

O TEMPO – Carlos Drumond de Andrade. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min 29 s). Publicado pelo canal Reflita Sempre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5R6yN81H9M>. Acesso em: 20 maio 2023.

O TEMPO – Vídeo motivacional. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min 46 s). Publicado pelo canal Deivison Pedroza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WemXhXCUjso>. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, J. B. A. e; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Grupo Editorial *Summus*, 1984.

OLIVEIRA, L. E. O ensino de Literatura e a Identidade Nacional: o caso brasileiro. In: SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Literatura e ensino**. Maceió: Edufal, 2008. p. 27-42.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

OSAKABE, H. Ensino de Gramática e ensino de Literatura. In: GERALDI, J. V. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 26-31.

OSWALDO Montenegro e Clarissa – “Estrelas”. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (3 min 13 s). Publicado pelo canal Oswaldo Montenegro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zZ4kP1HAvB0>. Acesso em: 20 maio 2023.

PACHECO, A. Caio gosta de garotos. In: NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora *Vecchio*, 2021. p. 40-41.

PAIVA, A. De políticas públicas de leitura à formação de leitores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: alfabetização e letramento, Arte e Educação, educação infantil, ensino de Língua Portuguesa e ensino de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 506-522.

PAIXÃO, F. **O que é poesia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a Literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 61-79.

PAULO Diniz - E agora José – Poema de Carlos Drummond de Andrade, musicado por Paulo Diniz. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (3 min 10 s). Publicado pelo canal Luciano Hortencio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1L9mZIxgaq0>. Acesso em: 20 maio 2023.

PAZ, O. **A outra voz**. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac & Naify Editores, 2012.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, H. Poemas para crianças e jovens. In: PINHEIRO, H. (org.). **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Editora Duas Cidades, 2000. p. 11-

32.

PINTO, M. Alguns descompassos no ensino de Literatura: documentos e práticas oficiais. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 351-359, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635859>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635859>. Acesso em: 23 set. 2022.

PIROLA, A. L. B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

QUINTANA, M. **Caderno H**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/976/834>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptações?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAZZINI, M. de P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 4, n. 1, p. 43-58, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2218/1889>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/199827>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RECOMECE – Bráulio Bessa. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min 186 s). Publicado pelo canal YBS_. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1qSVEEIOBOE>. Acesso em: 20 maio 2023.

RITA Lee – Amor e sexo. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (3 min 56 s). Publicado pelo canal Rita Lee. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ho-iGFctXe8>. Acesso em: 20 maio 2023.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que

estudar”. *In*: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 31-52.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática**: comparações entre textos tradicionais e modernos. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 1987.

RUBEL, AnaVitória – Partilhar. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (7 min 2 s). Publicado pelo canal Rubel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WkLpoUiasZ8>. Acesso em: 20 maio 2023.

SALES, M. A melhor fase da vida. *In*: NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora *Vecchio*, 2021. p. 28.

SANTOS, N. S. Quem sou: *In*: NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora *Vecchio*, 2021. p. 17-18.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEGABINAZI, D. M.; BARBOSA, S. P. Situando o leitor e a educação literária na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Contexto**, Vitória, v. 1, n. 27, p. 281-304, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10413>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SIGNORI, M. B. D. **Cultura plural, olhar parcial**: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa. 2002. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

SILVA, A. N. F. da. **Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_e96988e7cd1ec367f12fca7d0b25ba04. Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, fev. 2010. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, D. C da. **Uma teoria do poema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In*: PG LETRAS 30 ANOS, 1., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PPGL USP, 2015. p. 514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, J. A. S. da. **O estudo da Literatura no Ensino Médio**. 2013. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3104?locale=pt_BR. Acesso em: 21 jun. 2022.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SONETO da fidelidade. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (1 min 41 s). Publicado pelo canal Novaes999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eHgU4ERc7Nc>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOUZA NETO, A. O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura? **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, p. 112-128, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n12p112>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOUZA, J. P. de; HODGSON, E. C. Chaves; PINHEIRO, J. de D. (org.). **Projeto PALÍNGUAS**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, São Paulo, 15 ago. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

STREET, B. B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, D. S. S. **Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14112>. Acesso em: 21 jun. 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TIAGO Iorc – Coisa linda. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2 min 56 s). Publicado pelo canal Tiago Iorc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OBaEbTuDQEc>. Acesso em: 20 maio 2023.

TITÃS – É preciso saber viver. [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (4 min 21 s). Publicado pelo canal Tales Luan. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LpYj_sI79v8. Acesso em: 20 maio 2023.

TITÃS – O pulso. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min 44 s). Publicado pelo canal Joaofmm02.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hi0WbKNAGXQ>. Acesso em: 20 maio 2023.

TODOROV, T. **A Literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TOM Jobim e Vinícius de Moraes – Eu sei que vou te amar. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (2 min 15 s). Publicado pelo canal Valeriabdiniz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n01WO1MpH90>. Acesso em: 20 maio 2023.

TOM Jobim: Garota de Ipanema (com Vinicius de Moraes). [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (3 min 37 s). Publicado pelo canal Tigredefogo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KJzBxJ8ExRk>. Acesso em: 20 maio 2023.

TORRES, L. M. O letramento literário e os documentos oficiais do Ensino Médio. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2015, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: ULBRA, 2015. p. 1-14. Disponível em: https://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430095380_ARQUIVO_OLETRAMENTOOLITERARIOEOSDOCUMENTOSOFICIAISDOENSINOMEDIO.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

TRIBALISTAS – Velha infância. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (4 min 8 s). Publicado pelo canal PhedroPhedroca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-p3bnk928A>. Acesso em: 20 maio 2023.

TRINDADE, L. P. O homem frio. In: NOVAS, M. P. V. (org.). **Chá com poesia**. Dianópolis: Editora *Vecchio*, 2021. p. 68.

VÉRAS, A. F. T.; CONSTANTINO, E. da S.; RODRIGUES, E. M.; DALUZ, L. B.; PEREIRA, T. C. da C. e S. O papel da poesia na formação de leitores. In: SEMINÁRIO – LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 6., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2007. p. 1-10. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01_03.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

VIANA, F. L. Ler com compreensão para ler com fruição. In: SILVA, C. V. da; MARTINS, M.; CAVALCANTI, J. (org.). **Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2012. p. 11-17. Disponível em: https://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1204/1/LerCcompreensaoLerfrucaio_TR.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

VINÍCIUS de Moraes / “O poetinha” – Documentário – Biografia digital. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (14 min 37 s). Publicado pelo canal Biodocumental Br. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t6ilFrBk2lY>. Acesso em: 20 maio 2023.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: antilações. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

YAMAKAWA, I. A.; PAULA, J. G. P. N. de.; ZAPPONE, M. H. Y. Práticas de letramento literário: o papel da escola na formação do leitor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., 2012, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/ibrahim.p>

df. Acesso em: 15 jul. 2022.

ZACARIOTTI, M. **(In)visibilidades das juventudes pós-modernas**: trilhas estéticas na cibercultura. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/474>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ZAFALON, M. Leitura e ensino da Literatura: reflexões. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 28 out. 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

ZANON, A. T. P.; LUQUETTI, E. C. F. O direito à Literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 295-314, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/15150/9327>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da Literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZECA Baleiro – Ai que saudade d’ocê (Áudio Oficial). [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min 50 s). Publicado pelo canal Zeca Baleiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xf8za9wjDu8>. Acesso em: 20 maio 2023.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da Literatura**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Literatura e ensino**. Maceió: Edufal, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da Literatura. In: COSSON, R.; PAULINO, G. (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar.