

Pesquisa de campo sobre educação literária e poesia social no Ensino Médio

Field research on literary education and social poetry in high school

Maria Eduarda Scarpato Valentim¹

Antônio Carlos Gomes²

Resumo: O presente estudo propõe uma análise crítica sobre práticas de educação literária fundamentadas na leitura e interpretação de poemas de cunho social. A investigação busca compreender como tais estratégias fomentam o senso crítico e a formação humana ao abordarem textos que dialogam com fatos noticiados, denunciando a (des)humanidade cotidiana marcada por racismo, machismo, diáspora e violência urbana. De natureza qualitativa e inspirada na pesquisa participante (Brandão, 2006), a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, contando com participantes caracterizados via questionário diagnóstico. A produção de dados, precedida por um questionário diagnóstico, estruturou-se em quatro oficinas que integraram debates, rubricas, formulários observacionais e gravações. O corpus literário reuniu obras de Manuel Bandeira (2014), Eliane Marques (2018) e Leonardo Tonus (2018). O estudo, contextualizado pelas diretrizes da LDB, PCN e BNCC, fundamenta-se nos eixos: relações entre ensino de literatura e sociedade, compreendidas por Petit (2009), Hooks (2017), Freire (1989; 2018), Candido (2011) e outros; formação do leitor literário, a partir de Lajolo (1999), Zilberman (1999) e Castrillón (2011); e estudo do texto poético, com Bosi (2000), Paz (1982), entre outros. Os resultados indicam progressivo desenvolvimento da competência leitora crítica e da empatia dos participantes.

Palavras-chave: Educação literária; Poesia Social; Formação do Leitor; Ensino Médio; Humanidades.

Abstract: This study proposes a critical analysis of literary education practices grounded in the reading and interpretation of socially engaged poetry. The investigation seeks to understand how such strategies foster critical awareness and human formation by addressing texts that engage with news events, denouncing daily (in)humanity marked by racism, sexism, diaspora, and urban violence. Of a qualitative nature and inspired by participatory research (Brandão, 2006), the field research was conducted at a public school, with participants characterized via a diagnostic questionnaire. Data production was structured into four workshops that integrated debates, rubrics, observational forms, and recordings. The literary corpus included works by Manuel Bandeira (2014), Eliane Marques (2018), and Leonardo Tonus (2018). Contextualized by LDB, PCN and BNCC guidelines, the study is grounded in three theoretical axes: the relationship between literature teaching and society (Petit, 2009; Hooks, 2017; Freire, 2018; Candido, 2011); literary reader formation (Lajolo, 1999; Zilberman, 1999; Castrillón, 2011); and the study of the poetic text (Bosi, 2000; Paz, 1982). The results indicate a progressive development of critical reading competence and empathy among the participants.

Keywords: Literary Education; Social Poetry; Reader Formation; High School; Humanities.

¹ Professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino, atuando na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu-Central), atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), no Instituto Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9768-781X>. E-mail: me.scarpat@gmail.com

² Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, é professor titular do IFES, docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades-PPGEH e do Mestrado Profissional em Letras - Proletras, além de responder pelo curso de Letras a Distância. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7441-727X>. E-mail: antonio.gomes@ifes.edu.br

1. Introdução

A leitura literária vem perdendo espaço na rotina de muitas pessoas e, em particular, dos jovens estudantes do Ensino Médio. Segundo a 6.^a edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 15), o Brasil registra, pela primeira vez desde o início do levantamento, mais não-leitores do que leitores: 53% da população não leu nem sequer parte de um livro (impresso ou digital) nos três meses anteriores ao levantamento. Esse declínio é observado em praticamente todos os perfis analisados, independentemente de idade, gênero, escolaridade ou classe social.

Paralelamente, o espaço escolar, historicamente responsável pela formação de leitores, vem perdendo essa influência ao longo dos anos. Em 2007, 35% das pessoas afirmavam ler livros na escola; em 2024, apenas 19% afirmaram fazê-lo. Esse cenário evidencia um distanciamento crescente entre o estudante e os textos literários, especialmente em contextos periféricos, nos quais o acesso à cultura letrada é historicamente restrito.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere. Partindo do entendimento de que a literatura, para além de seu valor estético, constitui uma via privilegiada para a compreensão da condição humana (Candido, 2011), investigamos estratégias de leitura e interpretação de poemas junto a estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual. Mais especificamente, trabalhamos com poemas que nasceram de ou dialogam com fatos noticiados – textos que abordam a (des)humanidade cotidiana por meio da denúncia de problemáticas sociais como racismo, diáspora e violência urbana.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a leitura e a interpretação de poemas podem contribuir para despertar ou impulsionar a criticidade dos leitores no Ensino Médio? O objetivo geral consistiu em investigar estratégias de leitura de poemas, de modo a trabalhar o senso crítico do leitor e sua humanidade. São objetivos específicos: identificar contradições e tensões nos documentos normativos relativos ao ensino de literatura; elaborar atividades práticas de leitura literária; analisar os efeitos dessas práticas sobre a formação crítica dos estudantes participantes.

Em termos de organização do artigo, após a introdução, apresentamos o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos, incluindo o lócus, o perfil dos sujeitos e os instrumentos de produção de dados. Na sequência,

descrevemos e analisamos a sequência didática aplicada na pesquisa de campo. Por fim, tecemos as considerações finais.

2. Referencial teórico

Para investigar estratégias de leitura e interpretação de poemas, de modo a trabalhar o senso crítico do leitor e sua humanidade, além de contextualizar o ensino de literatura dentro das políticas educacionais vigentes, nossa pesquisa estabelece um diálogo inicial com os principais documentos normativos que sustentam o ensino da literatura e da linguagem, como a LDB (1996), os PCN (1997) e a BNCC (2018b).

A partir dessa contextualização, construímos nosso referencial teórico com base em três eixos fundamentais: 1) relações entre ensino de literatura e sociedade, compreendidas por alguns autores, como Michèle Petit (2009), Paulo Freire (1989; 2018), Bell Hooks (2017) e Antonio Candido (2011); 2) formação do leitor literário, com base nas contribuições de Marisa Lajolo (1999), Regina Zilberman (1999), Silvia Castrillón (2011), entre outros; 3) e abordagem sobre o texto poético moderno, pautando-nos nas reflexões de Octávio Paz (1982), Alfredo Bosi (2000) etc.

2.1 As políticas educacionais e o ensino de literatura

No contexto da prática educativa, o potencial transformador da leitura, seja de um poema, romance, notícia etc., é objeto de questionamento recorrente e espontâneo, especialmente para professores de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa demanda carrega dentro de si a convicção de que o ato de ler ultrapassa (ao menos, deveria ultrapassar) o mero processo de decodificação das palavras. É, ou deveria ser, um gesto que forma, que prepara, que liberta.

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura, em suas múltiplas expressões, tem o potencial de contribuir diretamente para o desenvolvimento integral do sujeito, ampliando sua consciência cidadã e qualificando-o para os desafios do mundo do trabalho. Nossa percepção sobre a leitura não é apenas uma intuição pedagógica, já que ela também encontra respaldo em documentos em nível federal, como os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógica [...] (Brasil, 1988).

O artigo 205 da Constituição Federal compreende a educação como um direito de todos e um dever que deve ser compartilhado por estes três agentes: Estado, família e sociedade. Mais que isso, define a educação como promotora do desenvolvimento pleno da pessoa, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, dimensões que se entrelaçam em nossa prática educativa.

Ampliando a análise deste contexto, torna-se evidente a centralidade da formação leitora nos documentos normativos subsequentes, destacando-se, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, marco regulatório que fundamenta o sistema educacional brasileiro. Esta legislação estabelece os princípios e diretrizes que norteiam toda a educação básica nacional, constituindo-se como instrumento normativo federal que, por meio de 92 artigos, regulamenta o sistema educacional brasileiro desde a educação infantil até o ensino superior, abrangendo tanto as instituições públicas quanto privadas.

Merece destaque, neste documento, no Artigo 22, o reconhecimento de que, entre as finalidades da educação, figura o compromisso de proporcionar ao educando uma formação que o habilite ao pleno exercício da cidadania, fornecendo-lhe os fundamentos necessários para sua inserção qualificada no mundo do trabalho e constituindo base sólida para a continuidade de seus estudos (Brasil, 1996).

Embora essa legislação tenha representado avanços significativos para o campo educacional, entendemos que há algumas lacunas em seu texto, que não permitem contemplar todos os elementos necessários para assegurar integralmente uma educação de excelência. No entanto, tendo em vista o aprofundamento e a especificação dessas leis, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), apontado como um dos principais documentos nacionais nessa direção.

Os PCN não se configuram como dispositivos normativos de caráter obrigatório, mas sim como orientações de âmbito nacional destinadas à estruturação curricular nos diferentes sistemas de ensino estaduais e municipais, constituindo-se como referencial para a prática pedagógica tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas. Tais documentos desempenham a função de marcos referenciais quanto às diretrizes metodológicas gerais a serem implementadas no contexto da sala de aula, organizando o processo educativo por componentes curriculares específicos, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, além dos temas transversais que permeiam o currículo, como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Em seu artigo intitulado “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?”, a professora e pesquisadora Regina Zilberman (2009) traça um panorama histórico do ensino de literatura desde a Antiguidade até os dias atuais, refletindo criticamente sobre as concepções que moldaram e ainda moldam o lugar da literatura no espaço escolar. Para a autora, herdamos dos gregos e romanos não apenas o apreço pelo texto literário como modelo do uso da linguagem, mas também a ideia de que sua função primordial era a de formar cidadãos por meio da transmissão de valores e normas.

Contudo, Zilberman destaca que essa tradição passou por profundas transformações, no cenário nacional, a partir da década de 1970, momento em que a literatura começa a perder espaço nas diretrizes curriculares. Essa mudança se torna ainda mais evidente com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais ela observa que

até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso (Zilberman, 2009, p. 17).

Conforme a autora, observa-se um deslocamento do ensino para a literatura para um ensino pela leitura. Em outras palavras, o leitor, que era formado para compreender e fruir o literário, passa a ser preparado essencialmente para decodificar textos – sejam orais ou escritos – com ênfase em competências instrumentais. Não se questiona aqui qual dos dois funciona (ou funcionou) efetivamente, até porque se tratam de épocas diferentes.

Como não é objetivo deste trabalho realizar uma investigação de cunho estritamente histórico e analítico da base legal, e sim um levantamento dos principais direcionamentos presentes nos documentos normativos sobre o ensino de literatura – e, conseqüentemente, sobre a formação do leitor literário –, daremos seguimento trazendo o documento que hoje instrumentaliza-se como referência para as secretarias de educação estaduais e municipais da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais do que um documento normativo, ela se apresenta como um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes ao longo da educação básica.

No contexto da BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa ocupa, em tese, um papel quanto ao desenvolvimento da criticidade, da cognição e da competência comunicativa dos estudantes. Ao examinar o percurso que se estabelece desde as orientações pedagógicas gerais de Língua Portuguesa até as especificidades do campo artístico-literário, é possível delinear com maior precisão as expectativas e direcionamentos para o trabalho com a literatura no Ensino Médio, bem como sua articulação com a concepção educativa mais ampla que perpassa o documento.

O primeiro questionamento surge da própria apresentação introdutória da BNCC para o Ensino Médio, na qual a literatura indica seu pertencimento a um espaço no componente curricular de LP. Observa-se que, embora mantenha certa autonomia conceitual no documento, possivelmente graças a sua trajetória histórica como disciplina escolar independente, a literatura não conseguiu recuperar esse *status* independente que perdeu desde a implementação dos PCN, permanecendo até hoje subordinada à grande área da LP.

É preciso reconhecer ainda que as contradições no tratamento da literatura pela BNCC não são apenas uma percepção desta pesquisa, mas um diagnóstico sustentado por especialistas da área. A Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), em documento elaborado por uma comissão de pesquisadores de diferentes regiões e instituições, estabelece essa análise histórica e detalhada do progressivo encolhimento do ensino de literatura nos documentos curriculares brasileiros, a partir dos anos 1990 até o presente.

O documento evidencia, por meio de levantamento quantitativo de ocorrências nos textos oficiais, que a literatura tem progressivamente perdido espaço nas políticas curriculares. Conforme o diagnóstico da Abralic,

[...] embora entre os PCN, de 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, haja um longo tempo decorrido, se repetirmos a busca pelos

Web Revista Linguagem, Educação e Memória.
ISSN: 2237-8332 | N.24 | V.1 | 2026 – e10460
<https://doi.org/10.61389/wrlem.v1i24.10460>

mesmos parâmetros, encontraremos no documento mais recente 385 ocorrências da palavra 'língua/linguagem', 320 de 'gênero', 128 de 'linguística', 81 de 'discurso', 48 de 'literatura' e 27 de 'gramática'. Fica muito claro, portanto, que a presença da literatura nesses documentos que, afinal, sobredeterminam toda a organização do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, se apresenta agora ainda mais acanhada do que nas Diretrizes de 2013, e muito mais encolhida do que nas OCN de 2006 (Abralic, 2023, p. 10).

Mais do que dados quantitativos, a carta da Abralic aponta para um problema de natureza conceitual, uma vez que, ao submeter o texto literário à mesma lógica analítica aplicada a qualquer outro texto, os documentos curriculares perdem de vista a especificidade do objeto literário. Conforme argumentam os autores,

não é possível pensar em ensinar literatura sem uma reflexão desde as especificidades do objeto do conhecimento em questão: quando se iguala e nivela o texto literário a qualquer outro, dedicando a ele os mesmos conceitos e categorias que são aplicados, indistintamente, a um outdoor, uma receita de bolo ou uma notícia de jornal, perde-se algo relativo a certo domínio da atividade humana cuja duração histórica e contribuição para o cultivo da humanidade antecede, inclusive, a criação dos sistemas de escrita (Abralic, 2023, p. 9).

Essa crítica ressoa sobre o documento da BNCC, pois ele promove, na prática, um apagamento da especificidade literária ao submetê-la à área de Linguagens e suas Tecnologias, tratando o texto literário como mais um gênero entre tantos outros. Ao contrário de uma abordagem meramente técnica ou utilitária, a leitura literária em sala de aula deve ser configurada como uma prática que possibilita aos estudantes o contato com distintas formas de perceber o mundo, de experienciar afetos, de elaborar pensamentos e de atribuir sentidos à própria existência. Trata-se, portanto, da necessidade de uma experiência formativa de caráter humanizador, cuja relevância será discutida no tópico a seguir.

2.2 O ensino de literatura como ato humanizador

Muitas vezes, o conceito de ensino é definido, erroneamente, a partir desta falsa premissa: sem participação, diálogo ou pensamento crítico se garante a ilustre disciplina, responsável por endossar, desse modo, a manutenção das regras e dos valores historicamente existentes nas instituições de ensino.

Contudo, o próprio sentido de “treinamento”, associado ao conceito de ensino, denuncia uma não neutralidade. Treinar significa aprender determinada ação ou prática com uma

intencionalidade. Ela é, frequentemente, desconhecida pelo estudante ou, até mesmo pelo professor, principalmente quando ele não visualiza sua profissão como transformadora.

Sob o ponto de vista freiriano, a famigerada “educação bancária” se caracteriza pelo processo de ensino centrado no conhecimento do educador, que nada mais faz do que depositá-lo nos estudantes, considerados meros recipientes vazios e que necessitam desse preenchimento. Tal ideia, que ignora a capacidade crítica e criativa dos alunos, acaba por perpetuar uma relação de poder enraizada na desigualdade e na opressão dos sujeitos. Sobre isso, Freire (2018) nos alerta que

é assim que a opressão encontra, na lógica do atual sistema de ensino, um instrumento de escolha para tornar o status quo aceito e prolongá-lo; ou que, com a desculpa de melhorar ou promover a “integração social”, a ação pedagógica contribui para cavar e legalizar “um abismo profundo entre as classes” (Freire, 2018, p. 133).

Sobre isso, Freire (2018, p. 133) expõe uma segunda forma de se fazer uso da opressão, além de admitir e estender o *status quo*. A alienação da ignorância, por intermédio da própria ação pedagógica, pode servir também de métodos opressores, produzindo cada vez mais o distanciamento entre as camadas sociais.

A educação literária, ao contrário, pode configurar-se como prática libertadora, capaz de promover diálogos que valorizem a humanidade do sujeito e permitam tanto o reconhecimento da voz do outro quanto a reconstrução de significados por meio da interação com o texto. Bell Hooks (2017, p. 21), nesse sentido, acrescenta que o ensino comprometido com a formação crítica demanda um ambiente em que os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito – não de forma acrítica, mas com abertura genuína ao que o outro diz.

O ensino de literatura no ambiente escolar constitui-se, desse modo, como indispensável para o desenvolvimento intelectual, acadêmico e cultural dos estudantes, uma vez que oferece um suporte significativo para estimular a subjetividade, impulsionar a construção de sentido, além de propiciar trocas inéditas a partir do diálogo sobre o texto. Além disso, a prática leitora fomenta a criatividade, estimula a imaginação, potencializa o pensamento crítico e contribui para a formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania. Michèle Petit (2010) complementa essa visão ao afirmar que

compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a

mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências (Petit, 2010, p. 190).

É possível interpretar que, por meio das experiências recolhidas pela autora em países de diferentes realidades – como nos da América Latina, da Europa ou da África –, a literatura constitui-se como meio fundamental de resistência às mais inesperadas adversidades, de modo que suscitem no leitor a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A perspectiva da autora reforça, portanto, que uma educação literária que não reconhece a literatura como esse bem coletivo, disponível a todos e formador de subjetividades, falha em sua dimensão mais essencial.

2.2 A poesia social e a formação do leitor literário

O recorte adotado nesta pesquisa foca em poemas que nasceram de ou dialogam com fatos noticiados. Essa escolha parte do desafio de desconstruir a percepção de muitos estudantes que associam a poesia exclusivamente a temas amorosos e idealizados. A poesia de caráter social, conforme Bosi, “resiste à falsa ordem que é, a rigor, barbárie e caos” (2000, p. 169). Trata-se de uma produção que não hesita em incorporar a realidade concreta, inclusive a notícia, como matéria-prima poética.

Ao direcionarmos nosso olhar para o universo poético, consideramos fundamental esclarecer a distinção terminológica entre “poema” e “poesia” que permeia nossa investigação. Quando nos referimos às estrofes, metros e rimas que foram “tocados pela poesia”, reconhecendo que existe algo maior, que se materializa na forma concreta do poema. Entende-se, assim, que

o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. [...] O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. (Paz, 1982, p. 17)

A definição apresentada por Octavio Paz, em sua obra *O Arco e a Lira* (1982), aponta o poema não apenas como um texto, mas como uma espécie de território, um espaço onde a humanidade se reconhece e se questiona. Mas não se trata de qualquer tipo de diálogo ou qualquer tipo de poema.

Antes de qualquer reflexão, o poema propõe ao leitor um encontro de natureza sensível, uma vez que ele afeta e provoca uma estranheza que antecipa qualquer processo de análise. Esse primeiro movimento é condição para o que vem a seguir. Somente depois de ser tocado, ou seja, de sentir que algo no texto interpela, ou desestabiliza, o leitor se lança ao segundo movimento: o da reflexão. Entende-se a reflexão, enquanto atitude intrínseca ao processo de leitura, como um movimento fundamental para a compreensão de um texto literário. No contexto das práticas de leitura, essa postura reflexiva vai além, portanto, da simples decodificação de palavras ou de sentidos despretensiosos. Não se trata apenas de reconhecer as representações indicadas pelo poema, mas de estabelecer uma relação dialógica com ele, na qual o leitor se engaja de maneira crítica, e sobre a qual Tinoco afirma que

uma leitura assim – produtivamente dialógica – amplia a conscientização social da pessoa, representada por sua expressão de sujeito-leitor que percebe, também por esse exercício (só o ato consciente de ler não possibilita uma real apreensão do momento sociocultural que se vive), uma ampliação de suas capacidades, já que o processo de recepção se dá mesmo antes do contato do leitor com o texto (Tinoco, 2013, p. 148).

Nosso objetivo não é, desse modo, trazer um poema qualquer para a sala de aula. Pelo contrário, a escolha desses textos vem ao encontro do desafio em relação a certas ideias pré-concebidas que muitos alunos têm sobre a poesia: uma visão romântica que reduz o poema a declarações de amor, amizade e outros sentimentos que, embora importantes, representam apenas uma pequena fatia das experiências humanas.

A princípio, torna-se importante pensar em um jogo de alteridade, ou seja, no movimento de levar um estudante leitor a construir abstrações, colocando-se no lugar do eu lírico e dos sujeitos referidos por ele, na situação social em que viveram, no estilo e no repertório de emoções que se tornaram poesia manifestada no texto, para deduzir respostas para suas próprias indagações.

No que tange à formação desse leitor, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *A Formação da Leitura no Brasil* (1999), oferecem uma interpretação fundamental, ao declarar que “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 26).

A leitura literária apresenta-se, assim, como uma prática de interação significativa entre o leitor e o texto, particularmente no contexto em que foi analisado. Essa prática, ancorada na

perspectiva freiriana, fortalece a capacidade de o leitor se perceber como sujeito histórico e agente transformador de sua realidade. Ao entrar em contato com textos literários que ressignificam e questionam as experiências humanas, o leitor, além de ampliar seu repertório cultural, também se fortalece como indivíduo crítico.

3. Procedimentos metodológicos

No intuito de investigar estratégias para práticas de leitura a fim de incentivar a leitura de poemas, utilizaremos na nossa pesquisa alguns procedimentos metodológicos inspirados na pesquisa participante de Carlos Rodrigues Brandão (2006). Tal escolha representa, além da opção metodológica, a compreensão sobre o cuidado quanto à construção de conhecimento junto aos sujeitos da pesquisa, rompendo com a tradicional separação entre pesquisador e pesquisado. Conforme introduz o autor,

a consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, coresponsável e solidário (Brandão, 2006, p. 23).

Brandão compreende a pesquisa participante como uma modalidade investigativa que propõe intervenção direta no processo educativo, gerando transformações na realidade social que se traduzem em melhoria das condições de vida e ampliação dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos no contexto estudado.

No intuito de apresentar de forma orgânica o desenvolvimento de nossa pesquisa empírica, descrevemos o percurso metodológico, detalhando-o em três subcapítulos complementares: o lócus da pesquisa, a qualificação dos participantes que integraram a investigação e a organização das atividades que foram utilizadas na proposta de trabalho.

3.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual. Sua estrutura é composta por 12 salas de aula distribuídas entre o térreo e o primeiro andar, biblioteca com sistema de empréstimo

por revezamento, laboratório de Ciências, quadra poliesportiva coberta, pátio descoberto, auditório e sala de atendimento educacional especializado. As salas de aula dispõem de projetor multimídia, aparelho de som e televisor – recursos que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento das práticas educativas. No turno vespertino, período em que as intervenções foram realizadas, a escola atende exclusivamente ao Ensino Médio.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes foram 22 estudantes da turma 1ºV3, com idades entre 15 e 17 anos, regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio. A caracterização dos sujeitos foi realizada por meio de questionário diagnóstico, primeiro instrumento de produção de dados, cujas respostas permitiram traçar um perfil sociodemográfico e cultural dos participantes.

Os dados revelaram um grupo majoritariamente composto por jovens autodeclarados pardos (42,3%) e pretos (34,6%), provenientes de famílias com renda de até três salários mínimos (mais de 70% dos respondentes). Quanto aos hábitos de leitura poética, 30,8% dos estudantes declararam não ter lido nenhum poema nos últimos meses, e cerca de 38,5% afirmaram ter lido entre um e quatro poemas no mesmo período. Apesar do baixo repertório com o gênero poético, os participantes demonstraram interesse expressivo por temáticas sociais densas – racismo, violência contra a mulher, feminicídio, LGBTfobia e migrações forçadas –, o que sinalizou uma predisposição ao engajamento com textos que dialogassem com suas vivências e questionamentos.

Merece destaque a presença de um estudante com deficiência cognitiva em processo de alfabetização. Sua participação foi viabilizada por meio do auxílio de profissional de apoio escolar, por meio de diferentes linguagens – oralidade, som e imagem –, e sua produção textual na última oficina revelou-se uma das dimensões mais sensíveis de toda a sequência didática.

3.3 Instrumentos de produção de dados

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário diagnóstico, aplicado antes da sequência didática, para caracterização dos sujeitos e levantamento de conhecimentos prévios; folhas de atividades estruturadas, contendo questões sobre os poemas

e as notícias, distribuídas ao final de cada oficina; rubricas avaliativas, que permitiram analisar quatro dimensões da participação dos estudantes – recepção inicial e engajamento, dinâmicas de leitura, compreensão textual e estabelecimento de relações intertextuais; formulário observacional, utilizado para registrar movimentos, ações e reações durante o desenvolvimento das atividades; e gravações de áudio das sessões, que permitiram o registro de falas e reações dos estudantes durante as discussões orais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer nº 8.022.224, e todos os participantes por serem menores de idade tiveram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos responsáveis.

4. A pesquisa de campo

A pesquisa de campo realizou-se por intermédio de uma sequência didática aplicada entre outubro e novembro de 2025, estruturada em quatro oficinas, cada uma desenvolvida ao longo de três aulas semanais, totalizando doze encontros. Compreende-se a oficina, neste trabalho, não como um espaço meramente expositivo, mas como um encontro dialógico inspirado nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire, nos quais a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Partimos, assim, da realidade concreta dos educandos como fonte para as discussões, buscando explicitar contradições antes ocultas a eles e incitando-os a expressar suas próprias percepções sobre o que liam.

Esse formato exige rigor metodológico, isto é, de um planejamento cuidadoso, revisado sempre que a realidade da turma o exigisse. Cada oficina priorizou, portanto, a produção de sentido pelos próprios educandos, e não sua recepção passiva – um exercício daquilo que Freire (1989, p. 43) chama de “pensar certo”: a busca por entender o que está mais escondido nas coisas e nos fatos observados.

O *corpus* literário foi composto por três poemas de caráter social que dialogam com fatos noticiados: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira (1925); “Intervenção federal”, de Eliane Marques (2018); e “Um corpo sobre a areia”, de Leonardo Tonus (2018). A estratégia metodológica previu a leitura de notícias jornalísticas como repertório preparatório para o contato com cada poema, criando um movimento dialógico entre jornalismo e literatura.

O momento inicial de cada oficina foi dedicado à leitura silenciosa e individual dos textos – notícias e poema –, seguida de leitura em voz alta por estudantes voluntários e abertura de um

espaço dialógico de discussão. As folhas de atividades, distribuídas ao final das discussões orais, propunham questões de identificação de conexões entre poema e notícia, análise de escolhas formais, efeitos de sentido produzidos pela estrutura dos versos, reescrita e produção textual.

4.1 Oficina 1: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira

A primeira oficina, realizada em 28 de outubro de 2025, teve como texto central o poema de Manuel Bandeira que narra a trajetória final de João Gostoso, carregador de feira livre, morador do Morro da Babilônia, que após beber, cantar e dançar no Bar Vinte de Novembro, atirou-se na Lagoa Rodrigo de Freitas:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num bar

ração sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado. (Bandeira, 2014, p. 42)

Os estudantes tiveram acesso às três notícias de jornal (publicadas em 1925 pelos jornais Beira-Mar, Correio da Manhã e O Imparcial) que inspiraram Bandeira, o que possibilitou a comparação entre os dois gêneros.

A discussão oral revelou a capacidade dos estudantes de identificar os elementos do *lead* jornalístico presentes no poema (quem, o quê, onde, quando etc.), de perceber o efeito de quebra de expectativa provocado pelo verso final, e de reconhecer a dimensão política da escolha do personagem. As respostas escritas evidenciaram diferentes graus de consciência crítica sobre desigualdade e invisibilidade social. A estudante 06, por exemplo, afirmou que o poema “mostra a dura vida do trabalhador pobre, a desigualdade social, e o sofrimento por ser de uma classe baixa”. A estudante 12 conectou a embriaguez ao desfecho trágico, interpretando-a como forma

de lidar com a “frustração”, revelando sensibilidade para perceber o sofrimento implícito nos versos.

A análise das respostas obtidas na primeira oficina revela resultados significativos quanto ao desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. O engajamento observado durante a oficina demonstra que a mediação pedagógica transformou a sala de aula em um espaço de partilha genuína. Bajour (2012) defende que o diálogo sobre o lido é o motor da construção do conhecimento literário, quando diz que

pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários entre docentes e alunos é um conceito que convida a refletir sobre a literatura para crianças e jovens e sobre seu ensino. Assim ocorre em diversas experiências [...] nas quais sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento (Bajour, 2012, p. 47).

Diante desse debate, foi possível sinalizar a heterogeneidade da turma e a necessidade de diversificar estratégias pedagógicas. A capacidade crítica demonstrada por alguns desses estudantes confirma que o poema funcionou como espaço de conscientização sobre a invisibilidade de sujeitos marginalizados.

4.2 Oficinas 2 e 3: "Intervenção federal" e "Um corpo sobre a areia"

A segunda oficina, ocorrida no dia 4 de novembro de 2025, centrou-se no poema “Intervenção federal”, de Eliane Marques (2018), que dialoga com a intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro, em 2018, e com temáticas de racismo e violência estatal, como nos versos:

Não saia à noite

Fique em casa duro como estátua

Embora isso não lhe garanta nada

A casa poderá e será e continuará violada

Cuidado, todos os suspeitos somos pretos (como sempre) (Marques, 2018).

O debate ocorrido sobre esse texto poético, assim como o conjunto das respostas às seis questões trabalhadas na folha de atividades, em sua diversidade, revelam o potencial do poema de

Eliane Marques como objeto de educação literária. O texto funcionou porque provocou, em diferentes graus: o reconhecimento da violência racial como questão presente e urgente; a identificação de mecanismos formais de produção de sentido; a reflexão sobre a relação entre ficção e realidade; e, em alguns casos, a elaboração de formulações que nomeiam, com mais precisão do que a linguagem cotidiana permitiria, o que significa viver em um corpo racializado num país de racismo estrutural.

A terceira oficina trabalhou com “Um corpo sobre a areia”, de Leonardo Tonus (2018), texto que articula violências globais (feminicídio, racismo, tráfico humano de imigrantes, naufrágios) à experiência subjetiva do eu lírico. Para preparar os estudantes para a densidade deste último poema, foram apresentadas manchetes jornalísticas sobre estupro, feminicídio e crise migratória, além de um trecho do filme *Io Capitano* (2023). Os momentos mais produtivos das oficinas ocorreram nas discussões sobre a aparente contradição de um poema que afirma repetidamente que “não há poesia”:

Não há poesia no estupro.

Não há poesia no racismo.

No feminicídio não há poesia.

(Tonus, 2018, p. 14).

A maioria dos estudantes identificou corretamente que as negativas expressam uma recusa à romantização ou estetização da violência. A estudante 22 formulou precisamente: “a ideia que se pode identificar nessas afirmações é a de que a violência não pode ser estetizada ou romantizada.” Já a estudante 16 articulou dois movimentos, transcritos aqui: “as negativas mostram que não há beleza na dor. O eu-lírico começa assim para (sic) denunciar a violência e rejeitar a ideia de transformar isso em poesia.”

A análise do verso “A matéria se aborreceu? Virou matéria.”, que opera simultaneamente nos registros da matéria física (o corpo humano) e da matéria jornalística (a notícia), revelou leituras de diferentes graus de sofisticação. A estudante 02 percebeu que o verso “critica como o sofrimento humano vira notícia fria, sem emoção nem empatia”, nomeando a ausência de empatia como o que o trocadilho denuncia.

Constatou-se, portanto, a pluralidade de interpretações realizadas por esses sujeitos leitores de literatura a partir dos valores éticos e estéticos dos poemas. Essa articulação visa

provocar uma análise convergindo para a definição de Raquel Cristina de Souza e Souza, que caracteriza o perfil desse leitor como

capaz de mobilizar operações complexas de inferência textual e estabelecimento de relações intertextuais com uma gama enorme de textos prévios, principalmente literários. É também um leitor que se comprazera com o jogo empreendido com os limites entre a ficção e o real (Souza, 2015, p. 206).

Com base na definição da autora, esse leitor literário se constitui na pluralidade de sentidos que emergem do encontro entre texto e experiência vivida, uma vez que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Tais questionamentos funcionaram, portanto, como um convite ao exercício inferencial e à suspensão temporária do sentido, operação essencial à leitura literária.

4.3 Oficina 4: produção textual

A quarta oficina, realizada no dia 18 de novembro de 2025, foi dedicada à produção textual poética pelos estudantes. O tema, LGBTfobia e violência contra a população LGBTQ+, foi sugerido pelos próprios estudantes no questionário diagnóstico. Após a leitura de quatro manchetes jornalísticas sobre o tema, os participantes foram convidados a escrever seus próprios poemas com liberdade de forma, sem exigência de rima ou metrificação rígida. Sobre essa experiência com a escrita no contexto da educação literária, Hélder Pinheiro nos lembra:

Temos muitos problemas no percurso de formação de leitores de poemas. Um deles é que, mesmo em grandes livrarias e bibliotecas, o lugar da poesia é sempre diminuto. E afora os clássicos, realmente fica difícil arriscar uma escolha. Mas é preciso arriscar. Por outro lado, a escrita de poesia é bastante pródiga entre nós (Pinheiro, 2018, p. 129).

Os textos escritos por esses estudantes funcionam, portanto, à maneira de um de modelo que não opera como cópia, mas como transformação a partir de suas próprias perspectivas. O que se observou nas produções é exatamente essa ideia, uma vez que nelas não se repetem os temas dos relatos jornalísticos, mas se filtram por suas próprias histórias, ou por ficções, inquietações e afetos, produzindo textos que são, ao mesmo tempo, respostas ao que leram e expressões de quem são.

Dezesseis produções textuais foram entregues. A temática dominante foi a da resistência amorosa diante da violência, com o amor surgindo como força política e coletiva. A estudante 03 descreveu a homofobia como violência simbólica, nomeando-a como “um grito que insiste em calar” – paradoxo que revela uma das contradições mais dolorosas da LGBTfobia. A estudante 24, por sua vez, transpôs para a estrutura do verso a linguagem jornalística de uma notícia sobre um ataque a um casal gay, criando um desfecho poético carregado de significado através do verso “Nenhum tiro atingiu as vítimas”.

Tomadas em conjunto, as produções da quarta oficina revelam uma turma que leu e refletiu sobre textos que falam de violência e resistência. A concretização desse trabalho se encontra, justamente, na escrita poética por eles elaborada. A diversidade das formas escolhidas (poemas longos, brevíssimos, em primeira pessoa, em terceira, narrativos, líricos, acrósticos etc.) reforça, como analisa Castrillón (2011), que

antes de mais nada, a educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos como cidadãos de um país sem renunciar à possibilidade de sermos cidadãos do mundo (Castrillón, 2011, p. 60-61).

As oficinas buscaram ocupar, em síntese, esse lugar na educação, compreendendo que formar leitores sensíveis às questões sociais é, antes de tudo, um exercício de humanização. Por meio do texto poético, os estudantes puderam exercitar a alteridade e compreender o valor da diversidade humana. Além disso, o diálogo constante e as atividades propostas possibilitaram a percepção de que eles são sujeitos históricos, capazes de interpretar suas vivências à luz do coletivo.

5. Resultados e discussão

Os resultados obtidos ao longo das quatro oficinas indicam um progressivo desenvolvimento da competência leitora crítica e da capacidade de estabelecer relações intertextuais entre os textos poéticos e noticiosos. A análise das rubricas avaliativas evidencia que

a recepção inicial e o engajamento foram, de forma geral, satisfatórios – especialmente nas oficinas 3 e 4, cujos temas tocavam diretamente as vivências dos participantes. As dinâmicas de leitura e a compreensão textual apresentaram resultados parcialmente satisfatórios ao longo da sequência, refletindo a heterogeneidade dos percursos leitores dos estudantes.

As respostas escritas revelam diferentes graus de consciência crítica. Enquanto alguns estudantes permaneceram no plano das identificações temáticas gerais, outros demonstraram capacidade de perceber o funcionamento formal do texto literário (seus recursos expressivos, seu jogo entre forma e conteúdo) e de articular a dimensão estética à dimensão política dos poemas. Essa diversidade de participação, como observa Bajour (2012), indica que a formação do leitor literário é um processo longo, não linear e profundamente atravessado por condições externas à sala de aula.

A produção textual da quarta oficina confirmou que os estudantes, ao longo da sequência, não apenas leram os textos, mas os internalizaram de modo a ressignificá-los em suas próprias escritas. A pluralidade de formas escolhidas (poemas longos, brevíssimos, em primeira pessoa, em terceira, narrativos, líricos etc.) demonstra que a leitura literária pode promover o “conhecimento e a aceitação do outro” (Castrillón, 2011, p. 61), fortalecendo os vínculos de humanidade entre os sujeitos.

Um desafio metodológico identificado diz respeito à suspeita de que alguns estudantes possam ter recorrido a ferramentas de inteligência artificial para a produção de certas respostas, o que configura um dado intrínseco ao tempo presente e que demanda enfrentamento em futuras investigações. Além disso, o recorte qualitativo aplicado a uma única turma de uma única escola não permite generalizações amplas sobre os efeitos da abordagem proposta.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa de campo buscou investigar, de forma situada e comprometida com os sujeitos participantes, as possibilidades que a leitura de poemas de caráter social oferece à formação crítica de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual. Os resultados indicam que a articulação entre texto poético e texto jornalístico cria condições favoráveis ao engajamento dos estudantes com a literatura, especialmente quando os temas abordados dialogam com suas vivências e realidades sociais.

Vislumbramos, ao menos, três perspectivas para investigações futuras: a ampliação do corpus poético, incorporando autores, principalmente, da poesia contemporânea e periférica; o acompanhamento dos estudantes ao longo de sequências mais extensas de intervenção, a fim de avaliar os efeitos sobre a competência leitora em perspectiva de médio e longo prazo; e a investigação sobre a mediação docente no contexto das novas práticas de leitura e escrita

Quanto a esta última, a figura do professor mediador revelou-se o eixo que sustenta o diálogo sem cercear a subjetividade do aluno, equilibrando o rigor metodológico com a escuta sensível das vozes adolescentes. Entende-se, assim, que “um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, uma descrição ou o ritmo de um poema dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena” (Pinheiro, 2018, p. 22). É precisamente nessa manifestação que se abre espaço para uma leitura que faça problematizar os papéis sociais, históricos e culturais que o leitor exerce, tornando a experiência literária também um exercício de consciência e posicionamento no mundo.

7. Referências

- ABRALIC. *Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada*. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas – O valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução: Alexandre Morales. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem*. São Paulo: Global Editora, 2014.
- BOSI, Alfredo. Poesia Resistência. In: *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras, 21-54, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 144 p. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/5CmQB>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Instituto Pró Livro. *6ª edição Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentação_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf>. Acesso em 18 mar. 2025.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

MARQUES, Eliane. intervenção federal. *a voz pública da poesia*. Disponível em: <<https://avozpublicadapoesia.blogspot.com/2018/02/intervencao-federal.html>>. Acesso em: 3 de out. 2024.

PAZ, Octavio. *O Arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2834265#>. Acesso em: 03 de mar. 2026.

TONUS, Leonardo. *Agora vai ser assim*. São Paulo: Editora NÓS, 2018.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>>. Acesso em: 19 de mai. 2025.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/924/554/3294>>. Acesso em: 19 de mai. 2025.