Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP **https://repositorio.uenp.edu.br**

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Dissertações

2021

Educação literária em cena: prática de leitura da obra O Rapaz do Metrô - Poemas Para Jovens em Oito Chacinas ou Capítulos, de Sérgio Capparelli

Pereira, Patrícia Romanisio

Universidade Estadual do Norte do Paraná

https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/704

Baixado de Repositório Institucional UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede

PATRICIA ROMANISIO PEREIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA: PRÁTICA DE LEITURA DA OBRA *O RAPAZ DO METRÔ* - POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS, DE SÉRGIO CAPPARELLI

Cornélio Procópio

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Re

ROMANISIO PEREIRA, PATRICIA
EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA: PRÁTICA DE LEITURA DA OBRA O RAPAZ DO METRÔ - POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS, DE SÉRGIO CAPPARELLI / PATRICIA ROMANISIO PEREIRA; orientadora VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA - Cornélio Procópio, 2021.
157 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. LETRAMENTO LITERÁRIO. 2. LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA. 3. POESIA NARRATIVA. 4. LITERATURA E ENSINO. I. , VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA, orient. II. Título.

PATRICIA ROMANISIO PEREIRA

EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM CENA: PRÁTICA DE LEITURA DA OBRA *O RAPAZ DO METRÔ - POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS*, DE SÉRGIO CAPPARELLI

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Profa. Drª. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade -Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientadora

Profa. Drª Sheila Oliveira de Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL
Membro externo

Prof.ª. Drª. Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Membro interno

Cornélio Procópio
2021

Aos meus amados e queridos filhos ...
Gabriela, Rafaela e Davi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Senhor Jesus, pois Ele me guiou e me capacitou em todos os momentos dessa jornada, proporcionando-me confiança e refrigério que somente Ele pode nos dar. Por todo o cuidado e fidelidade em cumprir Seus propósitos em minha vida.

À minha família, meu esposo e filhos por ter vivenciado e presenciado todas as minhas lutas e correrias no âmbito do trabalho, estudo e família. Por compreender a minha ausência e me apoiar em todos os momentos necessários durante esse trajeto de intensa dedicação. Aos meus pais e meus irmãos que compartilharam comigo desse sonho, incentivando-me e dando-me todo o suporte para que essa conquista fosse possível.

Aos meus amigos pessoais, colegas de trabalho, professores, direção e equipe pedagógica por colaborar com minha pesquisa, apoiando-me em todos os aspectos necessários para a efetiva realização desse trabalho.

Aos meus queridos amigos e companheiros do ProfLetras – Turma 6, pelo tempo que passamos juntos e pelos valiosos momentos compartilhados de carinho, alegria e sabedoria. Serei eternamente grata por tê-los conhecido e por fazerem parte da realização de um grande sonho.

Por toda a equipe da UENP/Profletras, professores, coordenadores, secretários, colaboradores, todos são participantes da realização de uma conquista tão desejada. Tantos conhecimentos partilhados por uma equipe magnífica de professores extraordinários com tamanha sabedoria.

Ao Professor Thiago Valente e à Professora Ana Paula Franco Nobile Brandileone, membros da banca de qualificação, pelas importantes colaborações naquela etapa da pesquisa.

E em especial, à minha tão querida orientadora, Vanderléia de Oliveira. Minha admiração teve início em 1998 – 1º ano de Letras e percorreu pela graduação, pós-graduação *(lato sensu*) e pude, então, ser tão agraciada por ter o privilégio de ser sua orientanda *(stricto sensu)*. Obrigada professora... seu sorriso encantador e sua sabedoria ao ensinar, transformam a educação em algo muito maior, rompendo as barreiras dos contextos educacionais para um verdadeiro propósito de vida.

A poesia infantil e juvenil contemporâneas são um somatório de passado e presente, guarida da história cultural e de todas as vozes poéticas ouvidas através dos tempos como uma simultaneidade cultural. (AGUIAR; MARTHA, 2018).

PEREIRA, Patrícia Romanisio. *Educação literária em cena*: prática de leitura da obra *O rapaz do metrô* – Poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

Considerando-se os desafios contemporâneos para a formação de leitores no espaço escolar, em especial no que se refere ao trabalho com educação literária, a pesquisa aborda alguns dos principais temas desafiadores presentes nas narrativas juvenis, tais como relações familiares, violência e morte, a partir da prática de leitura de poesia narrativa em sala de aula. Para tanto, metodologicamente, adota-se a pesquisa qualitativa, com base bibliográfica, de análise de conteúdo. A investigação se dá com a análise do contexto educacional de uma nona série de uma escola pública da cidade de São Sebastião da Amoreira, Estado do Paraná, para proposição de material didático de sequência expandida (COSSON, 2006) de leitura literária da obra *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014), de Sérgio Capparelli, tendo em vista potencial aplicação no referido nível de ensino. A pesquisa se pauta em estudos relacionados à área da produção literária juvenil brasileira, à mediação de leitura e aos estudos sobre letramento literário, adotando-se a metodologia de ensino de leitura literária a partir da sequência expandida. Os resultados demonstram que o objetivo geral foi alcançado: a proposta de intervenção didática foi elaborada, a partir da metodologia da sequência expandida de leitura e está estruturada no Apêndice A.

Palavras-chave: Letramento Literário. Literatura Juvenil Brasileira. Poesia Narrativa. Literatura e Ensino.

ABSTRACT

In view of the contemporary challenges for the education of readers, in the school space, specially regarding the work with literature education, this research addresses some of the main challenging themes present in juvenile narratives, such as family relationships, violence and death, from some reading practices with narrative poetry in classroom. On this account, methodologically, a qualitative research, having academic books as a database to content analysis is adopted. The investigation is based on the analysis of the educational context of a public middle school ninth grade in São Sebastião da Amoreira town, in Paraná state, in order to propose a literature reding expanded sequence teaching material (COSSON, 2006) of the work *O rapaz do metrô:* Poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014), from Sérgio Capparelli, considering the pottential application in the mentioned teaching level. This research is guided by studies related to the juvenile Brazilian literature production, literature mediation and studies about literature literacy, adopting the literature reading teaching methodology from the expanded sequence. The results demonstrate that the general objective was achieved: the proposed didactic intervention was elaborated, based on the methodology of the expanded reading sequence and is structured in Appendix A.

Key words: Literature literacy. Brazilian Juvenile literature. Narrative Poetry. Literature and Teaching

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA.....55
FIGURA 2 – VISÃO EXTERNA DA ESCOLA.....55
FIGURA 3 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 1.....61
FIGURA 4 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 2.....62
FIGURA 5 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA 3.....62
FIGURA 6 – CAPA DO LIVRO “O RAPAZ DO METRÔ” 79
FIGURA 7 – CONTRACAPA DO LIVRO.....80
FIGURA 8 – PÁGINA 5 DO LIVRO 81
FIGURA 9 – PRIMEIRO SUMÁRIO DO LIVRO 82
FIGURA 10 –IMAGEM DE ABERTURA DO CAPÍTULO 1.....83
FIGURA 11 – CANÇÃO “TUTU MARAMBÁ”.....85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDEB - Escola João Turin – CE - EFM.....57

QUADRO 2 – Rendimento Escolar/Rede Estadual/Dados Preliminares/2019.....57

QUADRO 3 – Rendimento escolar na Escola João Turin CE – EFM.....58

QUADRO 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola “A” 59

QUADRO 5– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola “B”.....59

QUADRO 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola “C”.....60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

EF (Ensino Fundamental)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas)

PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola)

PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

SEÇÃO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Literatura, presente! A literatura e seu ensino 21

1.2 Mediação de leitura e formação do professor.....24

1.3 A literatura nos documentos norteadores da educação básica.....29

1.4 O espaço da poesia em sala de aula.....38

1.5 A produção literária juvenil brasileira e seus temas desafiadores.....45

SEÇÃO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Metodologia da pesquisa 51

2.2. Campo de pesquisa 54

2.2.1. A escola 54

2.2.2. Biblioteca 61

2.2.3 Participantes potenciais.....64

SEÇÃO III

PROPOSTA DIDÁTICA PARA LEITURA LITERÁRIA

3.1 Metodologia de leitura..... 67

3.2 Sérgio Capparelli: produção e recepção de suas obras..... 74

3.2.1 *O Rapaz do Metrô*, de Sérgio Capparelli.....77

3.3 A relevância da aplicabilidade da proposta de intervenção.....98

CONCLUSÃO..... 102

REFERÊNCIAS.....104

APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA 111

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa na rede Púbica de Ensino, percebo a dificuldade na abordagem do ensino de literatura em sala de aula entre os professores da área que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com o gênero lírico. Indagações como “dificuldade de interpretação”, “escolha de autor e obras”, “temas relevantes”, “atividades apropriadas”, entre outras, são os principais receios e questionamentos que impedem a atuação da prática docente no âmbito literário, muitas vezes derivados da inadequação de sua própria formação inicial.

Fato é que são imensos os desafios e limitações na esfera da educação para se obter um bom desempenho na formação do aluno/leitor, sobretudo no contexto de educação pública. Percebe-se, por exemplo, a falta de incentivo aos estudos, principalmente à leitura, por parte dos alunos e seus familiares, problemas físicos estruturais no ambiente educacional, falta de equipamentos tecnológicos, falta de recursos financeiros e de tantos outros que permeiam esse cenário atual da educação brasileira. A luta é constante, necessidades e dificuldades caminham juntas nesse espaço educacional.

Nesse cenário, a presença da literatura no espaço escolar pode ser vista como formadora e como elemento estético capaz de ultrapassar as barreiras e (re)significar o mundo e a si próprio. Com efeito, ela deveria ser mais bem reconhecida e valorizada nos documentos que regem o sistema educacional brasileiro, para que um estudo literário sistematizado possa ser desenvolvido de modo fundamentado e significativo.

Ao considerá-la como elemento de formação e humanização do ser (CANDIDO, 2004), é necessário destacar a importância de sua contribuição para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno no contexto da Educação Básica. Isso porque os textos literários estimulam a capacidade reflexiva, desenvolvendo pensamentos críticos para a compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

No entanto, apesar da defesa de sua relevância, ainda assim o ensino de literatura na escola enfrenta grandes desafios. A deficiência no âmbito da leitura denuncia dados alarmantes em relação à competência linguística e discursiva dos

alunos. Muitas abordagens literárias restringem-se somente ao conhecimento sobre a literatura, tais como periodização literária, características de estilo de época e didatização do texto literário como pretexto para apreensão de regras gramaticais, dentre tantas outras. Limitando, assim, a educação literária efetiva, que oportunize uma abordagem em que o texto literário ultrapasse o mero sentido de prática social e seja instrumento transformador do ser, sobretudo para a valorização da vida humana, contribuindo para a formação do leitor.

É preciso reconhecer, ainda, que a literatura deve ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural para valorizar não somente os cânones, mas também a diversidade que compõe o universo literário, seja ele regional ou histórico, de modo a considerar sua natureza intertextual e plurissignificativa, despertando, desta forma, a fruição estética e a proposição de sentido para os textos lidos, assim como a formação plena do leitor.

Ao pensar a respeito da leitura literária, há que se entendê-la como, além de prática social, um exercício que vá além da dimensão do puramente instrumental e funcional. Ela deve contribuir para a formação do leitor e, sobretudo, para a valorização da vida humana – com seus questionamentos e indagações. Para isso, é relevante que os professores em formação sejam encorajados a promover a leitura dos textos literários no espaço escolar como um ato estético e político, situado em uma temporalidade marcada pela introspecção, para que sejam convertidos em prazer, em toda sua plenitude. Desenvolver a leitura literária como ato estético e político e articulá-los aos saberes sistematizados compõe, portanto, os desafios educacionais contemporâneos, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

A propósito dessas indicações, é importante considerar, por exemplo, os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, como a recente *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além dela, avaliar também o *Referencial Curricular do Paraná,* que "[...] apresenta a contextualização legal para a implantação da *BNCC*, um breve histórico da educação paranaense, os princípios orientadores que devem balizar a elaboração dos currículos escolares e a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por

etapas e anos de escolaridade, segundo suas especificidades. (PARANÁ, 2018. p.19).

É oportuno, portanto, apontar a concepção de ensino de literatura abordada nesses documentos e refletir sobre a perspectiva literária que subjaz suas propostas, a fim de investigar a importância do texto literário em todas as suas potencialidades, relacionando-as aos estudos teórico-críticos (ZILBERMAN, 2009; GENS, 2008; LANGER, 2005; CANDIDO, 2004; JOUVE, 2013; TODOROV, 2009; COSSON, 2006, entre outros) que discutem o valor da literatura como bem cultural e como objeto essencial de aprendizagem na formação escolar e de leitor.

Sob essas considerações, esta pesquisa apresenta um estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no período de 2018 a 2021,[1] a fim de abordar o letramento literário em sala de aula, em busca de oferecer aos estudantes a oportunidade de compreensão de alguns temas desafiadores que os cercam, como a violência e morte, por meio do contato com o texto literário, mais especificamente, com a poesia, gênero literário este apontado por Pinheiro (2018) como o mais distante da sala de aula.

Segundo Cosson (2006), o letramento literário exerce uma função fundamental no processo educativo, sobretudo no âmbito da leitura. Compreendido como uma prática social e responsabilidade da escola:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p.30).

Nesse sentido, a escolha da obra literária aqui analisada *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014), de Sérgio Capparelli, vem ao encontro do contexto educacional contemporâneo, com intuito de suscitar reflexões críticas, promover maior interação e desenvolvimento na construção de significados, uma vez que se trata de uma obra constituída de poemas narrativos para jovens. Abordando a violência, presenciada pelo personagem protagonista

[1] Pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil CAAE 315.320.9.90000-8123, parecer de aprovação pelo CEP/UENP N. 4090510, junho de 2020.

diariamente em seu bairro, a obra também representa seus anseios e questionamentos pessoais, atendendo, assim, às demandas do público/leitor juvenil.

A motivação pela escolha da obra se deu por perceber a falta de abordagem em relação à poesia no ambiente de ensino e a dificuldade de levá-la à sala de aula, como também pelos elementos literários que contemplam a obra escolhida, com destaque para a estrutura da poesia narrativa, além da relevância do autor, de ser obra inclusa no *PNLD* 2018, pelo resgate ao Clássico por meio da intertextualidade com o poema épico escrito pelo autor Dante Alighieri (1265-1321), e os demais temas que a permeiam. Considerando que os sujeitos da pesquisa estão inteiramente ligados às mesmas vivências do personagem abordado na obra, a violência que permeia a narrativa se faz presente no cotidiano desse público, atendendo ao que aponta os autores "[...] uma literatura juvenil em que o leitor não apenas se identifique com a leitura, mas sinta-se parte dela, quer ele já tenha vivenciado ou não as experiências lidas" (ALVES; BARBOSA, 2020, p.34). Como o ambiente de ensino é para eles, além de um ambiente de aprendizagem, um local de refúgio e acalento, entendo ser necessária uma intimidade e identificação com a obra para (re)significar a si e ao mundo, contribuindo para a construção de suas identidades, de modo a ser explorada sistematicamente na perspectiva de formação do leitor literário.

Destaco, ainda, que em uma pesquisa feita nos guias de escolhas dos livros do *PNLD* literário referente aos anos 2018 e 2020, a poesia não aparece como gênero fundamental para a formação de leitores. No guia *PNLD*/2018 - categoria Ensino Médio – de 190 obras somente 19 são pertencentes ao gênero poesia. Já no guia *PNLD*/ 2020 – anos finais do Ensino Fundamental – apenas 25 de 342 obras. A pouca indicação de livros de poemas pode ser compreendida como resultado do desprestígio atribuído ao gênero, tendo em conta que o volume das publicações em prosa supera aos das publicações em verso. Importante informar que *o Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) é responsável pela aquisição e distribuição de materiais para as escolas públicas brasileiras. Parte do programa, o PNLD Literário, envolve a entrega de obras literárias para composição do acervo literário da sala de aula.

Especificamente quanto à recepção pela Academia, em pesquisas feitas no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 2019, verifiquei um número limitado de estudos relacionados ao autor Sérgio

Capparelli, mesmo sua produção sendo relevante para o campo Literatura Infantil e juvenil. No ano de 2010, a dissertação, com pesquisa bibliográfica de cunho investigativo, intitulada *"Encontros e desencontros na poesia:* a trajetória de pai e filho em Duelo de Batman contra a MTV, de Sérgio Capparelli*",* de autoria de Márcia Hávila Mocci da Silva Costa, foi apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com objetivo de analisar a obra e abordar questões relacionadas à juventude, além do posicionamento do leitor diante do texto poético. No mesmo ano, Gisele Maia Russel defendeu no Programa de Pós-Graduação da Universidade Mackenzie a dissertação "Da *página do livro à tela do computador:* um percurso histórico para a poesia infantil*".* A autora abordou o percurso histórico da poesia infantil brasileira do final do século XIX até os dias atuais com os ciberpoemas de Sérgio Capparelli.

Já no ano de 2013, dois estudos foram publicados sobre o deferido autor. Primeiramente, uma dissertação da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela pesquisadora Lígia Maria Fabretti, sob o título *"Itinerário de um poeta:* Sérgio Capparelli e a poesia infantil e juvenil". Nele, a pesquisadora apresenta um trajeto investigativo dos trinta anos de poesia do autor, abordando temas, recursos textuais, elementos estéticos e imagéticos de sua obra. Também em 2013, uma tese foi apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada *"A poesia infantil de Sérgio Capparelli:* um caminho para a infância"*,* de autoria de Ana Paula Klauck. Nele, a autora analisa a obra poética infantil do autor relacionando-a à comunicação com a infância, verificando os recursos que caracterizam as poesias infantis de Capparelli.

Em 2017, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, de Curitiba, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem a dissertação *"A recepção de ciberpoemas:* experiências de navegação no site de Sérgio Capparelli na escola", pela pesquisadora Renata Gonçalves Gomes. Nesse estudo, uma pesquisa participante de cunho qualitativo, os alunos do sétimo ano de uma escola pública são apresentados aos ciberpoemas da página *Ciberpoesia de Capparelli,* com objetivo de analisar a recepção aos poemas digitais, abordando, assim, o texto literário e as novas demandas tecnológicas.

Em 2019, foi apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a dissertação intitulada *"A recepção de poemas de Sérgio Capparelli em sala de aula:* uma vivência com alunos do 4º ano do ensino fundamental", pela pesquisadora Juliane da Silva

Messias Santos. De natureza bibliográfica e pesquisa-ação, ela apresenta uma investigação da recepção de poemas de Sérgio Capparelli, no âmbito da sala de aula, a partir da vivência com a leitura literária. Para tanto, utilizou-se da Estética da Recepção (JAUSS, 1979) para o desenvolvimento da intervenção.

Apenas uma dissertação foi encontrada tendo como objeto de estudo a mesma obra, intitulada "*Poesia e Violência: O Rapaz do Metrô, de Sérgio Capparelli*" (2019), desenvolvida por Silvana Camilo, pela Universidade Estadual de Maringá, no Programa de Pós-Graduação em Letras, com área de concentração em Estudos Literários. O trabalho, de cunho bibliográfico, apresenta como objetivo principal analisar o modo como a violência se manifesta na estrutura e tema do poema.

Notei, portanto, que mesmo o autor sendo relevante no contexto da produção literária infantil e juvenil contemporânea são poucos os estudos desenvolvidos abordando suas obras e características poéticas no meio acadêmico. Verifiquei, pois, que nos trabalhos existentes a ênfase se dá apenas sobre os poemas infantis e digitais.

Desse modo, percebe-se a relevância deste estudo para auxiliar e preencher certa lacuna em relação à abordagem da poesia no âmbito da literatura juvenil. A pesquisa tem por objetivo geral resgatar o gênero poético no contexto educacional, bem como sistematizar o que se compreende por prática de educação literária, visando a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de articular os saberes e as discussões abordadas na transformação de uma sociedade. Mais especificamente, pretendo oportunizar a leitura do gênero poético para fins de formação de leitores críticos familiarizando-os com a linguagem literária; refletir sobre a atual prática pedagógica em relação ao ensino de literatura; possibilitar o contato com o a poesia na perspectiva do letramento literário; utilizar o texto literário como objeto favorável à humanização e não apenas como instrumento metalinguístico; contribuir com o contexto escolar, no que se refere à produção de materiais didáticos e, por fim, apresentar análise da proposta didática elaborada no intuito de avaliar a sua potencial eficácia, caso seja aplicada.

A pesquisa abordou, também, a relevância do texto literário na formação do leitor, possibilitando a ele o desenvolvimento crítico, reflexivo e capaz de (re)construir novas possibilidades de significações. A investigação apresentou questões sobre a violência vivenciada pelos jovens e seus respectivos problemas pessoais e familiares, incluindo a morte, a partir da abordagem de leitura da obra

juvenil contemporânea brasileira selecionada. Dessa forma, este trabalho ultrapassa a relevância do contexto educacional na medida em que pode contribuir para a formação do indivíduo, promovendo a humanização através da leitura literária.

A metodologia da pesquisa se deu por meio de dissertação do tipo exploratória. Segundo define Gil (2007), esse tipo de estudo tem como objetivo esclarecer e modificar conceitos e ideias e tem como meta proporcionar uma visão geral de determinado fato, procurando obter uma maior familiaridade com o problema e construindo hipóteses. A metodologia também passou por procedimentos técnicos de base bibliográfica e documental.

A pesquisa apresentada parte do contexto de análise de uma escola pública, Colégio Estadual João Turin – Ensino Fundamental e Médio, de São Sebastião da Amoreira – PR, com alunos do 9º. Ano do ensino fundamental, no ano de 2019. Tendo em vista a análise desse contexto, foi elaborado material didático com atividades de mediação de leitura utilizando a obra *O Rapaz do Metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sergio Capparelli (2014), como *corpus* básico, sistematizada a partir da proposta metodológica da Sequência Expandida de Leitura (COSSON, 2006). Uma vez que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, optou-se pela expandida, a fim de desenvolver um trabalho mais denso e sistematizado. Composta de várias etapas específicas, ela tem por objetivo evidenciar as articulações que são propostas entre experiência, saber e educação literários inseridos no letramento escolar, contemplando, dessa forma, as diferentes aprendizagens do letramento literário, a fim de formar uma comunidade de leitores.

Registro, ainda, que, tendo em vista o contexto da Pandemia da Covid-19, instalada em março de 2020, o referido material didático, que na proposta original desta pesquisa seria efetivamente aplicado junto aos sujeitos da pesquisa no segundo semestre do referido ano, sofreu alteração passando a ser elaborado como material potencialmente viável para intervenção.

Esta dissertação, portanto, se organiza em três seções distribuídas da seguinte forma: seção I, na qual apresento a discussão sobre escolarização da literatura, formação de professor e mediação de leitura, incluindo a análise dos documentos prescritivos sobre ensino de Língua Portuguesa na educação básica, para além dos documentos da própria escola, o espaço da poesia na sala de aula, bem como sobre a produção literária juvenil brasileira e seus temas desafiadores;

seção II explicito o tipo de metodologia de pesquisa adotada, o campo de pesquisa - sala de aula e a escola em que leciono - e apresentação do perfil daqueles que seriam os sujeitos da pesquisa na hipótese de implementação de intervenção; e a seção III, que apresenta as bases metodológicas utilizadas para a proposta didática de leitura literária, a obra selecionada como *corpus* básico de leitura, explorando-se as potencialidades de sua possível aplicação a partir da sequência expandida de leitura, bem como apresento análise do material proposto no APÊNDICE A.

Diante disso, a expectativa é de que ela possa auxiliar aos docentes nas suas práticas metodológicas, contribuindo com reflexões para que haja uma abordagem do texto literário que fomente a formação de leitores perenes. Igualmente, espero apresentar elementos que estimulem o contato do aluno com o gênero poético, pouco explorado nas atividades de leitura, de modo a fomentar práticas de letramento literário. Em linhas gerais, defendo que, para formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, não basta apenas o exercício da simples leitura, pois o acompanhamento sistematizado é fundamental no processo de letramento.

SEÇÃO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresento o embasamento teórico da pesquisa, a partir da discussão sobre a escolarização da literatura, a formação de professor e mediação de leitura, incluindo-se a análise dos documentos prescritivos sobre ensino de Língua Portuguesa na educação básica, para além dos documentos da própria escola, o espaço da poesia na sala de aula, bem como sobre a produção literária juvenil brasileira e seus temas desafiadores.

1.1 Literatura, presente! A literatura e seu ensino

Ao analisar a Literatura e sua importância no contexto educacional, a abordagem de uma perspectiva reflexiva, formadora e humanizadora deve estar contemplada e articulada no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental.

Zilberman (2009) ressalta que a finalidade do ensino de literatura, por muitos séculos, não foi a de formar leitores, tampouco apreciadores da arte literária, pois a literatura ou a poesia, na sua formulação anterior à Renascença, era o gênero que mais aproximava à linguagem verbal. Tinha, pois, como finalidade, apenas domínio do código verbal e a transmissão de regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos.

A autora também afirma que embora no passado a escola se apoiasse fortemente no ensino da literatura, mesmo não tendo como meta a formação de leitores, no presente, a tradição é deixada de lado e acaba por privar os alunos de qualquer história. Acarretando, assim, a substituição do estudo da língua e da literatura, pela prática com textos e alcançando um resultado, pela constante prática de leituras e produção de textos, focado apenas nas atividades metalinguísticas e gramaticais. Limitações, tais como as que a autora menciona, são frequentes nas práticas pedagógicas no atual contexto escolar. Utilizar-se da literatura, não na perspectiva formadora, mas como ferramenta metalinguística, é o que mais se encontra nesse cenário escolar. A falta de formação profissional adequada impede o bom desenvolvimento de uma educação literária significativa, privando o aluno de,

por meio da literatura, descobrir-se e desempenhar seu verdadeiro propósito na sociedade como leitor literato.

Gens (2008) defende que pensar a literatura no espaço escolar é abordar, além de uma consciência sobre as causas e consequências do barulho do mundo, um exame sobre questões que repercutem nos projetos de leitura e no cotidiano do contexto escolar: conflitos entre os sujeitos de aprendizagem e responsáveis pelo ensino, entre professores e direção, entre currículos e obras selecionadas para o exercício diário da leitura; elementos esses que tornam a educação literária desafiadora.

Para o autor, ao pensar a respeito da leitura literária, há que se entendê-la como, além de prática social, um exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional. Ela deve contribuir para a formação do leitor e, sobretudo, para a valorização da vida humana – com todo os seus questionamentos e indagações. Para isso, os professores em formação devem ser encorajados a promover a leitura dos textos literários, no espaço escolar, como um ato estético e político, situado em uma temporalidade marcada pela introspecção, para que sejam convertidos em prazer, em toda sua plenitude.

A formação do professor é, portanto, elemento essencial para que a abordagem literária seja promovida na perspectiva de formadora, desenvolver a leitura literária como ato estético e político e articulá-los aos saberes sistematizados compõe os desafios educacionais contemporâneos, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Langer (2005), por sua vez, destaca que por meio da literatura os alunos aprendem a explorar possibilidades e a refletir sobre as variadas opções para si e para a humanidade. Através da leitura de literatura eles se encontram, utilizam a imaginação para construção de significados, valorizam diferenças, buscam justiça, estabelecem analogias e constroem suas próprias compreensões do futuro, se tornam reflexivos e capazes de tomar decisões que moldem e influenciem o futuro significativamente. Letrar pela literatura, portanto, envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, no processo de construção de sentidos nos mais variados cenários de nossas vidas, possibilitando o desenvolvimento da reflexão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor.

Dessa forma, conforme a autora defende, a literatura desempenha um papel fundamental na vida do leitor, na medida em que proporciona a ele um cenário para

que explore a si e aos outros, a fim de que se possa definir e redefinir seus preceitos e como o mundo pode vir a ser. Assim, a literatura se mostra provocativa e humanizadora por permitir que se utilizem vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações. Para tanto, vivenciar uma experiência literária, tanto no sentido cognitivo quanto no humanitário, requer uma observação mais ampla e completa que a consciência possa permitir. Nesse sentido, ao definir a literatura como humanizadora Candido (2004) destaca:

> Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aquele traço que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 180),

Sob esse ponto de vista, a literatura proporciona ao leitor a reflexão sobre si e sobre a sociedade que o cerca e um olhar que eleva e edifica, na perspectiva de formação da personalidade. Entendo, então, que a literatura pode ser um instrumento poderoso de instrução e educação para a plena formação humana.

De acordo com essas proposições, Jouve (2013) destaca a implicação da subjetividade do leitor na obra. “[...] 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” (JOUVE, 2013, p.53). Para o autor, a leitura literária proporciona a construção da própria identidade no processo de representação e ressignificação nas configurações subjetivas do leitor. É a confrontação do leitor consigo mesmo, percebendo-se e identificando-se na obra.

Todorov (2009) também destaca o poder que a literatura exerce sobre o indivíduo, quanto à compreensão do mundo que nos cerca e a capacidade de transformar-se em pessoas melhores.

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

Em concordância a esse posicionamento, Cosson (2006) já afirmava que a experiência literária não apenas nos permite ter um conhecimento da vida por meio da experiência do outro, mas também permite vivenciar esta experiência. Ou seja, a ficção feita palavra e a palavra feita matéria são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Nessa perspectiva, a literatura é mais que um conhecimento a ser reelaborado, é a incorporação do outro sem a renúncia de sua própria identidade, rompendo os limites do tempo e do espaço.

A literatura é, para Cosson (2006), uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Diante disso, cabe ao professor fortalecer este posicionamento crítico, para que ele possa ir além do simples consumo do texto literário. O ensino da literatura deve, então, ter como centro a experiência do literário, sendo, portanto, o letramento literário uma prática social e responsabilidade, também, da escola.

Em linhas gerais, para se formar leitores capazes de experienciar essa força humanizadora, não basta apenas o exercício da simples leitura, como o que verifiquei junto ao campo da pesquisa, pois o acompanhamento sistematizado é fundamental no processo educativo. Resta saber, pois, qual o lugar que ela ocupa nos documentos que norteiam esse lugar nas escolas, para compreender as propostas ali presentes (ou não).

1.2 Mediação de leitura e formação do professor

As tensões e os conflitos relacionados à formação profissional docente, sobretudo no que diz respeito ao âmbito literário, têm suscitado grandes discussões, uma vez que a formação do professor ocupa um lugar central no contexto educacional. Nesse sentido, é preciso reconhecer, conforme aponta Nóvoa (1992), as deficiências científicas e a pobreza conceitual que contemplam os atuais programas de formação profissional.

Faz-se necessário ressaltar que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos e técnicas de conhecimento, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re)construção de uma identidade pessoal (NÓVOA,1992). Em outras palavras, o professor é o protagonista

no sistema educativo e sua identidade profissional reflete o desempenho e a evolução na aquisição de conhecimentos dos educandos. No que concerne à leitura e ao ensino da literatura, o professor leitor exerce sobre o aluno a sensibilidade e a ação formadora que provém de uma educação crítica e reflexiva na perspectiva literária. Ou seja, o professor "leitor" incentiva e estabelece por meio da mediação de leitura a ampliação no desenvolvimento da capacidade de formação crítica literária do aluno.

Cosson (2013) destaca, a propósito, a necessidade e a importância da formação do repertório literário do profissional da educação:

> Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito de leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. (COSSON, 2013, p.21).

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha uma formação adequada a fim de, por exemplo, qualificar a seleção de obras que possam contribuir para a formação do aluno/leitor. Para tanto, o educador deve ter uma concepção de literatura, compreendendo-a e relacionando-a ao empoderamento cultural e formador, isso porque o reflexo de uma formação fragmentada e inapropriada impede a formação de leitores e dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura, conforme aponta Oliveira:

> Em função de uma formação teórica fragmentada, incapaz de embasar um trabalho consistente em sala de aula, os professores sentem dificuldade de manejar a análise do texto literário em si. Isso se reflete na inexistência de trabalhos com textos maiores e na ausência do trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos de uma obra. A falta de tratamento apropriado ao texto literário dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura e impede a formação de leitores que tenham prazer com a literatura. (OLIVEIRA, 2013, p.42).

Assim sendo, a formação do professor como sujeito leitor-literário está inteiramente relacionada à sua familiaridade com a literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura são elementos fundamentais para a mediação de leitura efetiva visando à formação de alunos-leitores perenes. Não se trata, portanto,

apenas de professores leitores, mas que contemplem com proficiência em suas práticas educacionais as potencialidades oferecidas pelo texto literário, bem como torná-los objetos de práticas de leitura.

A partir dessas constatações, em relação à formação do professor e a importância da mediação de leitura nas práticas docentes, outros aspectos ganham destaque, tais como os impactos decorrentes dos documentos norteadores no âmbito da formação do professor de literatura:

> Ao verificar o acentuado declínio da literatura enquanto objeto estético a ser contemplado na formação elementar, não é difícil supor que esse fato impacta nos próprios currículos das graduações em Letras. Com tempo de formação e grades cada vez mais enxutos, aderindo a uma profissionalização generalista do saber-fazer, os cursos, embasados em orientações como os da *BNCC*, tendem a fortalecer o desprestígio dado à literatura na formação de licenciados. (PORTO; PORTO, 2018, p.20).

Não há como ignorar a desimportância atribuída à literatura, sobretudo à formação desse profissional. O declínio na qualificação docente acarreta danos imensuráveis no desenvolvimento da capacidade leitora dos educandos. O desinteresse pela leitura em geral é, muitas vezes, proveniente de uma falha no sistema educacional dos profissionais de educação, que acabam refletindo resultados devastadores no ensino e aprendizagem estudantil.

É necessária, portanto, a ampliação das práticas teórico-metodológicas no âmbito da formação profissional inicial e continuada na perspectiva da educação literária, que possam proporcionar aprendizagens significativas, capazes de contemplar experiências sobre as potencialidades que a literatura oferece e a proposição de sentido em relação ao texto literário. Cosson destaca:

> [...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2006, p.47).

Sob essa perspectiva, André (2009, p.29) pondera que "[...] a maioria dos professores de literatura ainda é formada em uma única direção: como conhecedores da história literária, da crítica e da teoria, e não como leitores literários". Aspecto este que se reflete nos entraves da prática docente no âmbito da educação básica, pois a maioria dos professores de literatura não possui proficiência leitora, tampouco dominam um acervo literário vasto e atual, que possa preencher lacunas do processo de formação de um leitor competente, acabando, assim, apenas utilizando cânones sugeridos nos livros didáticos. A autora ainda destaca em relação ao despreparo da formação inicial dos professores de literatura:

> A literatura torna-se um processo de estudo/ensino complicado não somente para o professor, mas também para o aluno - futuro professor - porque este vai totalmente confundido e desarmado para trabalhar com os alunos de nível secundário. Outras vezes, professores e alunos chegam ao ponto de banalizar a literatura e desmerecer-lhe a importância no processo da formação acadêmica, pois acreditam que se formam como professores de língua, e não de literatura. (ANDRÉ, 2009, p.31).

Desse modo, o que se encontra na maioria das práticas do docente é uma postura proveniente de uma formação permeada de tradicionalismo de ordem historicista, baseada na periodização literária, conforme André (2009, p.35) ressalta, cuja ênfase é atribuída "[...] aos estudos da sequenciação cronológica dos conteúdos, das obsoletas classificações em gêneros literários e ao acúmulo de autores, obras e estilos". Deixando, então, relegada a segundo plano a educação literária, bem como o real valor da literatura no espaço escolar.

Oliveira (2018) também aponta algumas reflexões no âmbito da formação inicial para a atuação do professor de literatura na sala de aula. Para a autora, a formação acadêmica inicial inadequada, a ineficiente formação continuada, a falta de especificação conceitual nos documentos prescritivos em relação ao texto literário, a escolha equivocada da metodologia a ser abordada e as inadequações propostas nos livros didáticos, bem como a falta de autonomia do próprio professor na busca de uma formação efetiva, revelam as fragilidades de uma prática pedagógica fragmentada. Ainda sobre as questões relacionadas à formação inicial, sobretudo no que diz respeito ao professor de literatura, destaca:

> É preciso ainda mencionar que outro aspecto agrava o cenário: o fato de que o curso de Letras forma, basicamente para ser professor de Língua Portuguesa, que lidará (se assim desejar) com o literário, e não exatamente para ser professor (exclusivamente) de Literatura, tendo em vista que a habilitação se volta para o currículo proposto para a educação básica. (OLIVEIRA, 2018, p.130).

Nesse sentido, o professor, ao atuar em sala de aula da Educação Básica, por vezes não possui os requisitos apropriados para a formação de um aluno/leitor literário, bem como acaba fazendo uso de uma didática fragmentada e distante em relação à educação literária que contemple a experiência estética. Todavia, é preciso reconhecer que muitos avanços têm ocorrido no campo da formação docente, pois, conforme Oliveira (2018) apresenta, após a promulgação *da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96* (BRASIL, 1996), a reorganização nos cursos de licenciatura foi necessária a fim de unir a formação teórica com a prática em sala de aula de modo eficaz:

> [...] o movimento em torno das reformas curriculares, desde a promulgação da *LDB/96*, tem resultado em intensa discussão sobre as políticas de formação de professores para a educação básica, o que, de fato, levou à necessidade de se alterar currículos e estabelecer perfis docentes qualificados com a nova ordem social. (OLIVEIRA, 2018, p. 133).

Nessa perspectiva, avanços significativos são esperados no âmbito da formação inicial do professor. É preciso, então, refletir sobre as atuais práticas de ensino que venham contemplar e valorizar as potencialidades oferecidas pelo texto literário, bem como a atualização de conhecimentos sobre metodologias do ensino da literatura. Fica evidente que a formação literária do professor reflete e influencia significativamente sobre a formação literária dos alunos. Refletir sobre tais aspectos resulta na busca por aperfeiçoamento e adequações necessárias na perspectiva da educação literária no âmbito da formação inicial docente. Posto isso, espera-se que os profissionais da educação possam ser capazes de promover a leitura literária desenvolvendo a competência leitora, formando, assim, leitores críticos, autônomos e reflexivos, conforme conclui André (2009):

> Trata-se de sustentar uma formação que mostre a pertinência da educação literária, fazendo explícito o valor da literatura, sua relação com outras ciências do conhecimento, e compreendendo que dele

> depende materializar as atividades de recepção e interpretação das obras. (ANDRÉ, 2009, p.37).

1.3 A literatura nos documentos norteadores da educação básica

No cenário educacional contemporâneo, muitas são as políticas públicas que buscam uma aproximação e que se materializam em leis e planos, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL,1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002), os quais implementaram as primeiras modificações no currículo e nos modos de ensino, e o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014). Em sequência, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018).

Interessa, aqui, abordar o lugar do literário no documento mais recente que, em tese, efetivaria uma revisão do contexto anterior e avançaria sobre uma perspectiva mais contemporânea sobre o tema. Portanto, é preciso compreender o conceito presente na *BNCC,* que norteia os documentos estaduais:

> A *Base Nacional Comum Curricular* (*BNCC*) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).

Na *BNCC,* no espaço destinado à Linguagens e suas Tecnologias, estão contempladas Arte, Educação Física, Língua Inglesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) e Língua Portuguesa. A literatura, aqui, aparece apenas como um campo de segmentação do componente Língua Portuguesa. Mais especificamente, ela é abordada no Campo Artístico Literário. É referenciada nesse espaço como objeto de manifestação artística e cultural. A ênfase é atribuída ao leitor fruidor, proporcionando-lhe apenas ludicidade e encantamento, tendo como objetivo a função pragmática e utilitarista da literatura, desvalorizando, dessa forma, o papel da literatura como formadora e transformadora, que vai muito além da fruição somente:

> CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o

> contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]
> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p.156).

Desse modo, não há menção alguma ou direcionamentos voltados à prática docente em relação a uma abordagem de letramento literário na perspectiva de "[...] ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura" (BRASIL, 2018, p.156). O que se encontra é a atribuição de autonomia do aluno pela escolha de repertório de leitura conforme suas preferências.

Nesse sentido, o texto literário perde as suas potencialidades e valores. O incentivo à leitura proposto no documento está inteiramente relacionado à fonte de prazer e divertimento que ela proporciona, não se relaciona, portanto, com o poder da vivência estética do texto literário pelos leitores. A ausência da literatura como componente curricular demonstra, assim, sua desvalorização nos documentos norteadores da educação, negligenciando, em consequência, as especificidades e importância do ensino de literatura. Conforme Fontes (2018) ressalta:

> [...] a literatura é uma arte específica e que deve ser compreendida e estudada por suas especificidades e objetivos próprios. A literatura, todavia, no processo de escolarização, perde sua abrangência e caráter construtivo quando deixa de ser o alvo da aprendizagem e passa a ser o meio para aquisição de outro conhecimento. (FONTES, 2018, p.106).

Igualmente, Pacheco (2017) defende que a literatura é uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo e não apenas um objeto de contemplação e de prazer estético. Ela, portanto, deve ser compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo, não apenas fruição estética e sim fonte do saber. No que concerne ao texto literário, o autor aponta que este deve ser encarado como "[...] portador de valores sociais, culturais e humanos para a compreensão da

diversidade étnica e cultural brasileira [...] podendo ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas" (PACHECO, 2017, p.9).

Desse modo, fica evidente a necessidade de se trabalhar o texto literário em sala de aula numa perspectiva de formação plena do leitor, atribuindo à literatura as suas potencialidades de formação e humanização do ser, ainda que tais considerações sejam negligenciadas pela *BNCC*. Além disso, mesmo a *BNCC* citando algumas proposições voltadas à literatura no Campo Artístico Literário, não menciona claramente a abordagem dos diferentes gêneros literários. Há, por outro lado, ênfase aos gêneros digitais, relacionando, neste sentido, as práticas educativas às demandas do mercado de trabalho, pois exemplificações e indicações dos gêneros digitais são contempladas prioritariamente.

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p.68).

Embora no contexto atual o leitor esteja inteiramente conectado às mais variadas mídias digitais, o texto literário não deixa de possuir os seus valores e potencialidades necessários para uma abordagem formadora. No entanto, pensar em educação literária nesse cenário é um desafio a ser enfrentado pelo profissional da educação, pois mediar leitura literária na era das tecnologias digitais, envolve, além da formação acadêmica, formação técnica necessária para o contato com as novas tecnologias. Considerando, conforme Porto e Porto (2018) apontam, a disparidade no documento ao abordar e privilegiar o letramento digital e o descaso em relação ao ensino literário.

> Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura

> digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente na segunda etapa do ensino fundamental. (PORTO; PORTO, 2018, p.19)

Importa salientar que para o bom desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto, é necessário que recursos físicos e estruturais que englobam as mídias digitais estejam em condições de uso para todos os educadores e educandos. Contudo, não é o que se encontra no cenário público educacional. A falta de acessibilidade à internet, ausência de equipamentos, entre outras demandas para fins de aprendizagem tecnológica, permeiam a grande maioria dos ambientes escolares, o que dificulta, ainda mais, o desempenho no ensino e aprendizagem dos educandos.

A abordagem e uso das mídias digitais na atualidade são altamente relevantes, uma vez que são instrumentos enriquecedores e fazem parte do cotidiano da grande maioria dos alunos. No entanto, o uso de meios digitais por parte dos educandos se dá em geral por sites de relacionamentos, como *facebook, instagram, whatsapp* etc. Desse modo, percebe-se a falta de domínio e conhecimento de outros suportes midiáticos, necessitando, portanto, de uma abordagem mais específica e formadora.

É inegável a atuação interativa e motivadora que os gêneros virtuais proporcionam na prática educacional, considerando um contexto em que a acessibilidade aos meios tecnológicos fosse de qualidade para todos os envolvidos nesse âmbito, profissionais da educação e educandos. A propósito, Gregorin Filho (2019) questiona o papel da literatura nesse contexto de *smartphones, tablets* e *laptops,* destacando a preocupação dos pais e educadores:

> Com o avanço da chamada conectividade, uma grande preocupação de pais e educadores está em garantir que as escolas sejam capazes de promover um ensino voltado às tecnologias, utilizando-se de recursos didáticos cada vez mais sofisticados. Lousas e livros são substituídos por telas inteligentes, ocupando espaços de debates sobre leitura de obras literárias, por exemplo. (2019, p. 213).

Vale registrar que o valor do texto literário é insubstituível e inegociável. Diante disso, é necessária uma formação sólida e eficiente do profissional de educação para que este seja capaz de promover pontes entre o texto literário e leitor

por meio do universo tecnológico, valendo-se da literatura como transformadora e essencial à formação plena do ser.

Sob esse aspecto, as inúmeras ferramentas tecnológicas atuais podem enriquecer a experiência do leitor pela variedade de recursos gráficos, pela facilidade de adentrar ao texto por meio das teias proporcionadas pelos gêneros virtuais. Todavia, a mediação de leitura deve ser cuidadosamente planejada, acompanhada e sistematizada, a fim de que as estratégias educacionais estejam sempre na perspectiva de formação de sujeitos leitores transformadores de uma sociedade.

Fica evidente, pois, o pressuposto de que a literatura por si só deve ser concebida de modo relevante para formação plena de um cidadão e o letramento literário deve ser abordado de modo fundamentado, numa perspectiva de proficiência no processo educativo. Em que pese, portanto, o fato de tomar pouco espaço nos documentos, ou até mesmo com uma abordagem sobremaneira superficial, a literatura se faz presente no cenário da educação. Refletir sobre essas proposições se faz necessário, sobretudo, na formação do profissional da educação, que está inteiramente envolvido no processo de ensino e aprendizagem e pautado em orientações e documentos norteadores, tais como a *BNCC* (BRASIL, 2018) e o *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018).

A propósito, em análise ao *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018), contata-se que as considerações em relação à literatura ali presentes não se distinguem daquelas constantes na *BNCC* (BRASIL, 2018).

> O *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, apresenta a contextualização legal para a implantação da *BNCC*, um breve histórico da educação paranaense, os princípios orientadores que devem balizar a elaboração dos currículos escolares e a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por etapas e anos de escolaridade, segundo suas especificidades. (PARANÁ, 2018. p.19).

O *Referencial Curricular do Paraná*: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), que se ampara, naturalmente, na *BNCC*, aborda a literatura com igual desprestígio. Não a reconhece como componente curricular obrigatório, tampouco valoriza a formação de leitores de literatura. Há, no entanto, uma observação mais específica apenas em relação aos anos iniciais, no que diz respeito

à abordagem literária, direcionando-a como um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa. Entretanto, a referência à leitura literária é atribuída à formação do leitor fruidor, sem a preocupação de desenvolver a habilidade de leitura crítica, relegando seu papel fundamental na formação cidadã:

.

> Em relação à prática de Leitura, no Campo artístico-literário, nos anos iniciais, uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, consequentemente, a continuidade do letramento literário. Logo, destaca-se a importância de momentos nos quais os aspectos linguísticos dos textos sejam evidenciados para os estudantes usufruírem da Arte e da Literatura, um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa. (PARANÁ, 2018. p.533).

Embora entendida como um direito de aprendizagem da Língua Portuguesa, a literatura também é apresentada num contexto de abordagem voltada à fruição, negligenciando, dessa forma, o papel humanizador que a literatura exerce na formação e transformação de uma sociedade, reconhecendo apenas o lúdico, o imaginário e o encantamento como elementos essenciais de aprendizagem.

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (PARANÁ, 2018. p.535).

Compreender a literatura, uma forma de aquisição de conhecimento, como transformadora e humanizadora, é papel fundamental dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer a especificidade da linguagem literária, a proposição de sentido e a apreciação estética do texto são elementos primordiais e devem estar contemplados nas práticas pedagógicas em sala de aula, ainda que esse reconhecimento e valorização não estejam presentes nos atuais documentos norteadores educacionais.

É evidente que a forte influência e motivação para um trabalho coerente com os textos literários vem de uma formação inicial e continuada adequada do professor e, por consequência, dos direcionamentos para uma prática docente efetiva, o que não se encontra claramente nos documentos mencionados. Vale retomar a posição

de Perrone-Moisés (2000), quando a estudiosa evidencia a importância do trabalho docente e o posicionamento do professor em defesa do ensino literário no ambiente educacional:

> [...] para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.351).

As exigências sobre a docência envolvendo o texto literário são demasiadamente preocupantes, pois o cenário de desvalorização da literatura em documentos norteadores acaba por fazer da figura do professor elemento fundamental, uma vez que ele necessita superar as fragilidades e buscar estratégias de ensino que rompam barreiras impostas pelo mundo contemporâneo e proporcionem aos alunos capacidade crítica e reflexiva.

De todo modo, percebo que os documentos, *BNCC* e *Referencial Curricular* dialogam com os anteriores, tais como as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002) e o *Plano Nacional da Educação* (BRASIL, 2014), pois confirmam que a literatura há tempos deixou de ser reconhecida como essencial à formação plena do educando, perdendo espaço em meio às demandas contemporâneas digitais. Não à toa, as transformações ocorridas sobre as práticas de linguagem neste século, conforme afirma o documento da *BNCC*, justificam a prioridade atribuída aos mais variados gêneros tecnológicos, que ganham espaço nos documentos oficiais que regem a educação.

Em linhas gerais, é importante ressaltar que explorar a potencialidade ofertada pelo texto literário, quando ele é trabalhado sistematicamente, deriva de uma formação profissional adequada, que instrua o professor a conduzir o processo de ensino da literatura com sucesso e desempenho para a formação plena de seus alunos. Conforme afirma Perrone-Moisés (2000, p.350), “Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida”.

No que se refere à formação literária dos educandos no ensino fundamental, portanto, a *BNCC* (BRASIL, 2018) e o *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018)

apresentam a literatura como objeto de ensino, porém não essencial para sua formação, considerando que a verdadeira educação literária vai muito além do que abordam tais documentos oficiais.

Quanto ao *Projeto Político Pedagógico* (2019) do Colégio Estadual João Turin, também não se encontram nele considerações específicas à educação literária, tampouco sobre letramento literário. Abordagens de gêneros digitais prevalecem em detrimento aos literários e o documento acaba sendo recorte dos documentos oficiais, tais como *BNCC* (BRASIL, 2018) e *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018). A literatura aparece apenas como um dos Direitos Específicos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, enfatizando a fruição:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (*PPP,* 2019, p. 450).

Na etapa final do ensino fundamental, a literatura necessitaria estar em lugar de destaque, uma vez que os alunos estão em processo de construção de significados e de formação do próprio ser. A aquisição do hábito de leitura, o prazer do sujeito leitor em se identificar com a obra e, até mesmo, as construções de representações da obra para o mundo que o cerca, são lacunas preenchidas através da literatura, abordada sistematicamente com efetivas práticas educacionais. Desse modo, visto que o *Projeto Político Pedagógico* não apresenta as proposições e considerações de uma educação literária eficaz, a implementação pedagógica, aqui proposta, faz-se necessária.

Especificamente sobre a poesia, nosso foco de pesquisa, tanto a *BNCC* quanto o *Referencial Curricular* abordam o gênero somente no que diz respeito às habilidades, não mencionando ou orientando a um trabalho mais específico e sistematizado do gênero:

> Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em

> primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p.138).

Nesse sentido, as orientações propostas pela *BNCC* em relação ao trabalho com a poesia ainda estão relacionadas à interpretação de recursos expressivos da linguagem poética, análise dos efeitos de sentido da interação entre elementos linguísticos e recursos paralinguísticos, negando aos estudantes o papel da poesia como um bem social e indispensável para a formação do ser, conforme aponta Averbuck:

> Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de "fazer poetas", mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo. (1985, p.67).

A poesia aparece igualmente elencada em algumas habilidades específicas nos âmbitos da Leitura, Oralidade e Produção de Texto em ambos os documentos. No entanto, as orientações para o ensino poético ainda necessitam de mais especificidades e clareza para que haja uma prática pedagógica mais coerente e eficaz.

> (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BRASIL, 2018, p.159).

> (EF69LP53) [...] declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (PARANÁ, 2018, p.803).

> (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p.187).

Vê-se que a análise de efeitos de sentido e de recursos linguísticos ganham espaço em detrimento ao papel formador que a leitura da poesia desempenha no leitor como a construção de sua subjetividade, sensibilidade e capacidade crítica. A prática docente necessita, portanto, de ser guiada com maior profundidade e especificidade, no que diz respeito ao ensino de poesia. A falta de procedimentos teórico-metodológicos dificulta e impede o desenvolvimento efetivo no processo de ensino aprendizagem. Conforme aponta Pinheiro (2018, p.9), “Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos”. Diante dessa premissa, percebe-se o cenário desafiador que envolve a docência com o texto literário e os tortuosos caminhos que o professor necessita percorrer.

É necessário, portanto, reconhecer que ainda há uma longa jornada para que a literatura possa ser contemplada como objeto estético e reconhecida com todas as suas potencialidades de formação, reflexão e interpretação. Ainda, o professor deverá guiar-se de forma a que possa ter uma formação capaz de preencher as lacunas existentes nos documentos que norteiam a educação básica no Brasil e promover uma educação literária formadora.

1.4 O espaço da poesia em sala de aula

Ao averiguar a origem do gênero lírico, na Idade Média, entre os séculos VIII a.C e V d.C, já se encontravam algumas produções poéticas além das proposições de sentido no âmbito literário. Apesar das diversas acepções em relação ao conceito do gênero poético ao longo do tempo, sua existência sempre permaneceu. Nesse sentido, pensadores como Platão, Aristóteles e Horácio já discutiam diferentes perspectivas em relação à poesia (RIBEIRO; MIRANDA, 2020), visto que, desde a Idade Média, a poesia vem suscitando reflexões e questionamentos, marcando, assim, seu valor atemporal.

Conforme Paixão (1982), a poesia é uma atividade transformadora e concreta, caracterizada pelo uso criativo e inovador das palavras que expressam a subjetividade e que proporciona ao leitor um aprendizado indireto através da sensibilidade: “Conviver com [ela] permite-nos estar de olhos abertos, olhando além do que se vê, percebendo outros detalhes dentro dos contornos visíveis” (p. 95). Entendo, portanto, que, para conceber e compreender a poesia no sentido de percepção subjetiva da realidade, é necessário usufruir da sensibilidade do leitor além de possuir intimidade e proximidade com o gênero. Desse modo, discussões e questionamentos em relação à abordagem poética no âmbito escolar e a pouca importância atribuída ao gênero no contexto de educação devem ser relevantes, sobretudo para a formação e atuação do professor de literatura, que exerce uma função fundamental no processo de formação de leitores literários.

Em um estudo apresentado por Ribeiro e Miranda (2020, p.57), comprava-se a ideia de que o gênero poético não está presente nas leituras da grande maioria da população, perdendo espaço para outros gêneros textuais:

> [...] o gênero poético encontra-se em 7º lugar no que se refere ao tipo de leitura feita por crianças, jovens e adultos, com 12% do valor total. Com isso, tal gênero fica atrás de outros seis: a Bíblia (42%), os livros religiosos (22%), os contos (22%), os romances (22%), os livros didáticos (16%) e as histórias em quadrinhos, gibis ou RPG (15%).

Pinheiro (2018) também destaca que a poesia na prática pedagógica é o gênero com menor prestígio, em detrimento dos demais gêneros literários. Há, portanto, um distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico, situação comprovada mediante à sonegação da importância atribuída à poesia nos documentos norteadores da educação, conforme demonstrado.

As sequelas resultantes do não acesso à poesia podem ser desastrosas, pois ela exerce uma importante função social, proporciona um encontro íntimo entre leitor-obra, que aguça emoções e sensibilidades do leitor. Em outras palavras, a poesia ensina algo sobre si mesmo, tornando pessoas mais conscientes daquilo que já sentem. Conforme aponta Pinheiro (2018), além de ser um direito o acesso e o contato com o gênero, é necessário e fundamental, portanto, acreditar no poder transformador que a poesia exerce na vida do leitor:

> Para enfrentar a realidade de ausência de poesia na escola com propostas efetivas, é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vão depois se tornarem leitores de poesia, não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-los a terem contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida enfim. Mas também proporcionar-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. (PINHEIRO, 2018, p.13).

No entanto, para que haja leituras desafiadoras, na perspectiva de formação de leitores literários, a escola deve proporcionar metodologias efetivas na prática pedagógica, considerando toda a especificidade estética e autonomia do poema. O que, infelizmente, não é usual no atual cenário da educação, pois a prática de leitura é limitada, a abordagem dos poemas é meramente pragmática e técnica, geralmente articuladas com a aprendizagem de elementos linguísticos, como afirma, por exemplo, Mariza Lajolo (1993) em seu artigo “Poesia: uma frágil vítima da escola”.

> O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. [...]
> Caso contrário, mesmo que solicitados por professores e ainda que organizados por especialistas, os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto seja dotado.
> Por isso frágil vítima, a poesia.
> Fragílima! (LAJOLO, 1993, p.37-8).

Pilati (2018) também afirma a quase inexistência de práticas pedagógicas que proponham sistematicamente a abordagem do texto literário, seja ele em verso ou em prosa. Nesse sentido, no que tange à poesia, os problemas se agravam ainda mais, pela sua falta de lugar no ambiente educacional. Para o autor, “[...] a poesia é práxis vital porque, assim como as outras artes, é capaz de refletir e de produzir a humanidade dos seres humanos” (2018, p.16).

Infelizmente, em observação a algumas práticas docentes, às quais são guiadas apenas pelo uso do livro didático, o ensino do gênero poético em sala de aula é voltado a uma abordagem protocolar, apenas reproduz instrumentalizações técnicas, nomenclaturas teóricas, esquematizações e, muitas vezes, acaba sendo utilizada como pretexto para discutir conteúdos de outros domínios do conhecimento científico, artístico, teórico ou filosófico, perdendo, assim, o potencial estético e humanizador da linguagem poética.

Cabe salientar, portanto, a importância de ofertar o gênero ao aluno, destacando sua especificidade estética no âmbito de formação integral do ser humano:

> Não se trata apenas de reivindicar para a literatura em geral e para a poesia em particular um lugar privilegiado nos contextos de Ensino Médio e Superior. Trata-se de levar a sério a transmissão de um conhecimento cuja especificidade não pode ser sonegada se estamos pensando em uma formação integral do ser humano, para além da reificação de conteúdos e métodos, tão comum na escola e na academia. (PILATI, 2018, p. 26).

Desse modo, a "desescolarização da poesia" (PILATI, 2018, p.62) se faz necessária e urgente. Fato é que levar a poesia para a sala de aula na perspectiva de formadora e humanizadora oportunizando a crítica viva em sala de aula exige do educador uma postura emancipatória e empenhada em relação à educação. Saber, portanto, mediar o valor de um texto com procedimentos estimuladores que alcancem a plenitude do texto poético. Conforme aponta Pilati (2018):

> Nosso dever de educadores é não apenas o de propiciar o contato dos alunos com a leitura da literatura, mas o de fazer o possível para que a qualidade desse contato seja complexificada a cada nova leitura, a cada novo texto trabalhado, num processo que faça o aluno desvencilhar-se da reprodução de leituras pasteurizadas dos textos. (PILATI, 2018, p.67).

Cabe ao professor o papel de provocador, estimulando nos educandos, através dos textos poéticos, a criticidade e capacidade de formulação de hipóteses conscientes e compreensíveis sobre um texto. Promovendo, dessa forma, para o aluno leitor um encontro com o poeta, desenvolvendo sua sensibilidade e autonomia, expandindo, assim, os limites institucionalizados por um hábito

pedagógico pragmático e utilitarista do ensino poético, embasados apenas pelos livros didáticos e provenientes de uma formação inicial e continuada inadequadas.

É oportuno dizer que o professor de literatura necessita ser sensível ao texto poético, como ressalta Averbuck (1985), tornando-se um porta-voz dessa comunicação, pois um professor indiferente e fechado ao apelo da arte interrompe a carga emocional provocada pela sensibilidade da poesia. Trata-se, portanto, não de um ensino, mas de uma vivência com a poesia, buscando a essência da sensibilidade e expressão humana. Como afirma a autora: "[...] a poesia na escola pode cumprir, portanto, um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do aluno e do poeta, busca a essência da expressão do homem" (AVERBUCK, 1985, p.82).

Para ilustrar as considerações acima, apresento, em relação à prática da abordagem poética em sala de aula, uma breve análise do livro didático do 9º ano - *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018), mais especificamente do capítulo 3, intitulado "Amor e Poesia" (p.72-97). O livro é dividido em quatro unidades, subdivididas em dois capítulos cada uma. O terceiro capítulo da unidade 2 é reservado exclusivamente ao gênero poético. Nas demais unidades, apenas duas poesias foram encontradas, nas páginas 69 e 158. No capítulo 2, reservado para a abordagem do gênero Romance, na página 69, há uma preparação para o capítulo seguinte (Capítulo 3 – "Amor e Poesia"), como última atividade, apresentando-se o poema "As sem–razões do amor" de Carlos Drummond de Andrade. Com metodologias propostas para serem feitas apenas oralmente através da leitura do poema e questionamentos sobre preferências e afinidades com a poesia, a atividade não traz abertura a fim de suscitar questionamentos sobre outras possíveis temáticas que são atrativas ou pertinentes ao universo dos alunos, focando somente em poesia relacionadas ao amor. Ademais, quando se é proposta a leitura completa do poema "As sem-razões do Amor", não há espaço para dialogar e refletir sobre a poesia proposta. Somente a leitura e nada mais. Perdendo-se, assim, a sua essência. Como se percebe no fragmento abaixo:

> ● Você gosta de ler poemas? De que tipo de poemas você mais gosta? Costuma ler poemas de amor?
> ● Relembre seus poemas favoritos. Procure também outros livros de poesia. Pode ser na biblioteca da escola, na biblioteca do bairro, com amigos, familiares.

> ●Faça uma seleção de poemas de amor de que você gosta. Entre eles, escolha aquele que mais lhe agrada. Transcreva-o e ilustre-o.
> O próximo capítulo tratará desse assunto, mas, para aguçar sua vontade, leia o poema a seguir. (OLIVEIRA; ARAUJO; 2018, p.69).

Já na página 158, no capítulo 6 da unidade 3 – atividade 8, apenas uma estrofe do poema "A flor e a náusea", de Carlos Drummond de Andrade, é apresentada ao aluno, com intuito de estabelecer comparações com o gênero crônica estudado nas atividades anteriores. Percebe-se claramente o descaso com o gênero poético ao relegar a importância da poesia num trabalho fragmentado, atribuindo um valor demasiadamente pequeno em propostas metodológicas voltadas ao gênero:

> Leia a primeira estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade a seguir:
>
> **A flor e a náusea**
>
> Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.
> Melancolias, mercadorias, espreitam-me.
> Devo seguir até o enjoo?
> Posso, sem armas, revoltar-me? [...]
>
> ANDRADE, Carlos Drummond de. "*A flor e a náusea*." In: _____. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Record, 2003.
>
> a) Em qual trecho da crônica Paulo Mendes Campos faz referência explícita a esses versos?
> b) Explique a relação de sentido desses versos com o trecho da crônica:
> [...]
> (OLIVEIRA; ARAUJO; 2018, p.158).

No capítulo 3 da segunda unidade, voltado especificamente ao gênero poético, tem-se como temática o "Amor", ou seja, a poesia relacionada ao romantismo e questões amorosas que permeiam a vida dos adolescentes e jovens. Inicia-se, então, com uma proposta de análise da tela "O beijo" (1907-1908), de Gustav Klimt, com questões para serem discutidas oralmente instigando os alunos sobre sensações e sentimentos transmitidos pela obra, além de uma breve biografia sobre o artista. Na sequência, como primeira prática de leitura do gênero poético, é apresentado "Órion", de Carlos Drummond de Andrade, e uma breve biografia do autor. As atividades propostas para esse poema são apenas poucas questões

discursivas trazendo alguns aspectos de compreensão geral do texto para além de questões linguísticas, tais como, identificação de classe gramatical, figuras de linguagem, entre outras. Ou seja, uma abordagem demasiadamente superficial da estrutura do poema, não permitindo discussões mais profundas e pessoais que poderiam ser intensificadas e (re)significadas através de uma mediação com maior eficácia. Um Trecho da letra de canção “Amor Maior”, de Rogério Flausino, do Jota Quest, é proposto logo após o término das atividades com o poema, no sentido de comparar a temática e apresentar elementos semelhantes em sua estrutura.

Como segunda leitura do gênero poético, é proposto “Lira do amor romântico ou a eterna repetição”, também de Carlos Drummond de Andrade. Do mesmo modo, as atividades se baseiam na identificação das ideias gerais que permeiam o texto e questões específicas relacionadas às figuras de linguagem e reflexões sobre o uso da língua. Após, como uma terceira atividade de leitura do gênero poético, o soneto “Essa que eu ei de amar”, de Guilherme de Almeida, é proposto juntamente com a apresentação de uma breve biografia do autor. No entanto, as atividades relacionadas ao soneto não se diferem das propostas anteriores, com escansão poética e nomenclaturas que ganham espaço privilegiado nesta etapa.

Como quarta e última prática de leitura de poema, Sérgio Capparelli entra em cena com o poema “Excursão”. Do mesmo modo, é apresentada uma breve biografia do autor e em seguida algumas atividades. A proposta, aqui, também é abordada no sentido de comparação com os poemas lidos anteriormente, os quais expressam o sentimento amoroso do eu-poético. Esquemas de rima, efeitos de sentido de algumas repetições de palavras, linguagem formal e informal, marcadores conversacionais, entre outros, permeiam as atividades propostas. Observa-se, então, que, embora o autor seja de relevância significativa, sobretudo ao público juvenil, a abordagem metodológica ainda é voltada a aspectos do conhecimento da língua apenas, relegando, assim, a potencialidade e valor que um texto literário oferece para uma aprendizagem formadora. O capítulo é finalizado com a apresentação de leitura de outros gêneros, seguida de uma proposta de produção do gênero poético, voltada ao tema “amor” e algumas sugestões de leitura relacionadas ao mesmo tema. Em relação à proposta de produção de poemas, na página 94, ainda se percebe o forte direcionamento do tema “amor”, sem proporcionar a liberdade e criatividade da capacidade crítica do aluno. Limitando-o e

não oportunizando novos horizontes e amplitude reflexiva. Como pode-se observar nos encaminhamentos descritos:

> Vamos realizar uma roda de poemas da turma?
> Escreva um poema sobre o tema “amor”. Você poderá usar o que aprendeu neste capítulo e escrever quadras com rimas diferentes, poemas líricos ou mesmo um poema de cordel.
> Esse poema será declamado para a turma em uma roda de poemas. Nesse dia, vocês poderão preparar uma ambientação na sala e selecionar uma música para tocar como trilha sonora das declamações. (OLIVEIRA; ARAUJO; 2018, p.94).

Desse modo, percebo as fragilidades e os percalços dos procedimentos metodológicos para uma efetiva prática pedagógica do ensino de poesia, apenas com o uso do livro didático para a prática docente, limitando-se, demasiadamente, as oportunidades de o aluno vivenciar uma experiência estética. Dessa forma, o ensino da literatura revela-se como um hábito rotineiro e limitado, não proporcionando metodologias que alcancem a sensibilidade e a criatividade, seja no âmbito da leitura ou da escrita. Conforme afirma Pilati:

> Da maneira como a literatura é tradicionalmente apresentada em sala de aula, em regra o que ocorre é o sequestro da oportunidade que o estudante poderia ter de vivenciar uma experiência estética, ou seja, agindo em sala de aula como produtor autônomo. [...] um hábito pedagógico rotinizador que reprime a criatividade da leitura e da escrita. (2018, p.58).

É fundamental, portanto, que o ensino da poesia em sala de aula “[...] tome como princípio uma prática pedagógica que estimule nos educandos à atividade criadora, seja no papel de leitores seja no papel de produtores” (PILATI, 2018, p.55). A liberdade de ler, debater, escrever, refletir e interagir são elementos que devem estar vinculados ao processo educativo de leitura literária; em outras palavras, uma educação literária ativa e emancipatória.

1.5 A produção literária juvenil brasileira e a poesia para jovens

A produção da literatura infantil e juvenil brasileira é consolidada apenas nas primeiras décadas do século XX. Basicamente, era uma literatura produzida com

ponto de vista nacionalista, voltada à tradição popular, folclórica, e com finalidade educativa para a abordagem em sala de aula e fora dela. Os protagonistas infantis ainda eram pertencentes a um ambiente rural, longe das situações problemáticas presenciadas num contexto urbano.

Além desses aspectos, a consolidação da classe média e o avanço da industrialização foram elementos que alavancaram o crescimento do mercado editorial de obras voltadas ao público infantojuvenil, ainda que as adversidades da vida urbana fossem ignoradas e as obras retratassem uma visão ufanista do país. É, então, Monteiro Lobato que, voltado ao universo infantil, rompe com modelos anteriores e dá voz ao protagonista infantil, inovando, assim, com uma linguagem acessível e prazerosa a esse público leitor. Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, entre outros autores, também aderem a essa ruptura com uma abordagem voltada aos padrões modernistas.

> A dinâmica dessa produção se deu na década de 1970 com obras destinadas aos adolescentes com temas atraentes e uma linguagem muito próxima à do uso cotidiano, denotando familiaridade ao jovem em contato com esse tipo de criação literária, aproximando assim obra e leitor, com uso de um vocabulário que dialoga por vezes com as vivências dos jovens de modo geral com vocábulos do contexto juvenil, bem como com suas vivências. (DIAS; CARVALHO, 2019, p.259).

A alta receptividade dessas obras voltadas ao público infantil e juvenil se deu, além da linguagem muito próxima ao contexto juvenil, pela inovação nos temas abordados, os quais outrora não eram evidenciados. Em geral, são histórias que abordam a violência em suas múltiplas faces, corrupção, narcotráfico, miséria, crises de identidade, problemas familiares, morte, conflitos psicológicos, dentre muitos outros que afligem à adolescência e a juventude. Período em que são necessárias reflexões e reformulações de conceitos sobre si mesmo e sobre seu papel na sociedade. Segundo aponta Martha,

> [...] pode-se afirmar que, nas narrativas juvenis contemporâneas, o que chama a atenção dos leitores no processo de construção das personagens é que a adolescência não é mais vista como preparação para a maturidade, mas considerada etapa decisiva da vida. As personagens adolescentes não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças; são portadoras de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que as

> obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. (MARTHA, 2011, p.9).

De acordo com Luft (2010), destacam-se autores como Odette de Barros Mott (1913– 1988), Edy Lima (1924), Wander Piroli (1931–2006), Ruth Rocha (1931), Lygia Bojunga (1932), Stella Carr (1932), Ziraldo (1932), João Carlos Marinho (1935), Marina Colasanti (1938), Ana Maria Machado (1942), Mirna Pinsky (1943), Bartolomeu Campos de Queirós (1944), Sérgio Capparelli (1947), entre outros. Ademais, o caráter urbano e tecnológico traz inovações significativas no âmbito da literatura infantil e juvenil, além de projetos gráfico-visuais que ganham forma persuasiva para atrair aos jovens são, portanto, as grandes demandas dos mercados editoriais nesse cenário contemporâneo.

No que concerne particularmente ao gênero poético, este apenas adquire visibilidade em meados do século XX com autores como Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa inaugurando uma nova poética infantil. No entanto, em suas origens, a poesia infantil aparece num período anterior, embora não fosse especificamente direcionada às crianças.

> Em suas origens, por volta do século XVIII, a poesia infantil aproveitou-se de criações folclóricas de origem camponesa, nem sempre adequadas às crianças, de cantigas de ninar, das parlendas e trava-línguas; valeu-se da adaptação de poemas clássicos para os pequenos ou promoveu a criação de outros, com estilo próprio, seguindo preferencialmente, o princípio da pedagogia, priorizando a moralidade, a memorização de conhecimentos e a transmissão de normas de comportamento e civismo. (MARTHA, 2012, p.45).

Aguiar e Ceccantini (2012) ressaltam que a partir do século XX há um crescimento significativo de livros de poesia, os quais representam uma média de dez por cento de toda a produção literária voltada ao público infantil e juvenil. Destacando, assim, a importância do gênero para o mercado editorial.

Com efeito, a poesia infantil atinge sua maioridade entre 1960 e 1970. Surgem, então, novos autores e novas obras voltadas à especificidade desse público leitor, dando-lhe “voz” e despertando reflexões com temas comuns ao universo lúdico das crianças. Conforme Aguiar e Martha apontam:

> Poemas que tematizam as vivências das crianças, através de uma linguagem poética que provoca a inventividade e a brincadeira,

> trazem em seu bojo a concepção sensível dos artistas, seu modo de ser e estar no mundo. (AGUIAR, MARTHA, 2018, s.p).

Já a poesia endereçada especificamente ao público juvenil vem ganhando representatividade no contexto contemporâneo, apesar do mercado editorial ainda privilegiar a poesia infantil. Silva (2009) afirma que "[...] são raros os livros de poesia com qualidade estética voltada para os adolescentes, diferentemente do que acontece com a poesia destinada ao público infantil" (p.106-107).

Desse modo, a poesia juvenil vem tematizando as fortes emoções experimentadas pelos leitores que se encontram nesse período da adolescência. A descoberta do amor, o medo, a violência, desagregação familiar, preconceito, dentre tantas outras situações que envolvem o jovem leitor, são temas muitos presentes na poesia contemporânea juvenil. Alves e Barbosa (2020) afirmam que:

> [...] nem sempre um poema de temática mais madura encontrará abertura com os jovens leitores, mesmo com as melhores das mediações, se eles não tiverem com o que associar e se sensibilizar. Por isso, a importância de uma literatura juvenil que considere o adolescente enquanto protagonista e sujeito de suas leituras. (ALVES; BARBOSA, 2020, p.34.).

É importante mencionar que, ao destacar as formas inovadoras e inusitadas que compõem a maioria das obras voltadas ao público juvenil, verifico que aspectos gráfico-visuais e inovações temáticas, que permeiam os versos contemporâneos, são elementos primordiais na receptividade das obras pelo mercado editorial e pelos jovens leitores. Conforme afirmam as autoras:

> No que diz respeito à rubrica "poesia juvenil", questão ainda polêmica entre especialistas, mas já considerada assunto de reflexão mais demorada entre poetas e editores, a publicação de um conjunto importante de obras, cujos versos veiculam sentimentos, emoções, expectativas e desejos mais próximos de jovens e adolescentes, em formas inovadoras e inusitadas, autoriza apontar o acervo como destinado a esse público, embora não só a ele. (AGUIAR, MARTHA, 2018, s.p).

Nesse sentido, o "mergulho do eu-poético no mundo fragmentado", segundo Aguiar e Martha (2018), envolve sobremaneira o público leitor dessa categoria literária, proporcionando a identificação com as personagens da obra ao enfrentar suas limitações e criar novas representações sobre si e sobre o mundo a qual o

jovem leitor se encaixa. Trata-se, portanto, “[...] de uma literatura juvenil em que o leitor não apenas se identifique com a leitura, mas sinta-se parte dela, quer ele já tenha vivenciado ou não as experiências lidas” (ALVES; BARBOSA, 2020, p.34.)

A forte temática sobre violência em suas mais variadas formas, social, física, psicológica são intensificadas, sobretudo, nos versos de Sérgio Capparelli na obra *O Rapaz do Metrô:* poemas para jovens divididos em oito chacinas ou capítulos (2014). Aqui, o autor utiliza a poesia narrativa para abordar o preconceito em meio à realidade violenta repleta de mortes em uma comunidade de São Paulo. Sendo, portanto, o metrô o fio condutor da história, proporcionando, dessa forma, uma ligação entre o leitor e o eu-lírico em uma única jornada. Além disso, o aspecto gráfico-visual contemplado na obra dialoga efetivamente com a linguagem verbal, corroborando para uma maior receptividade dos jovens leitores, além da proposição de sentido do texto. Diante dessa perspectiva, Salles (2012) afirma:

> O tratamento gráfico é notável, de maneira que a ilustração concorre em pé de igualdade com a linguagem verbal, destacando-se, pelo volume (o objeto, o exemplar) apresentado como relevante potencial editorial. Nessas obras, a narratividade entrelaça-se com três linguagens: a poética, a narrativa e a pictórica. (SALLES, 2012, p 141).

Importante destacar que, sobre os poemas narrativos, Salles (2012) ressalta que o gênero provém de um percurso longo e sinuoso, sendo o resultado de uma complexa tradição cultural, tendo como ponto de partida as composições da tradição clássica. Caracterizando-se, dessa forma, como manifestação literária em versos, constituída de narração ficcional de fatos ou ações antropomorfizadas. O autor ainda destaca que “[...] as ações desencadeadas nesses poemas são motivadas invariavelmente por personagens diante de um conflito que exige o enfrentamento e ou resolução o que pode levar ao leitor à fruição ou à vivência do que vive a personagem” (SALLES, 2012, p 146).

Cabe mencionar que a obra *O Rapaz do Metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014), faz uma intensa referenciação ao clássico literário *A Divina Comédia,* de Dante Alighieri, nomeando personagens e outros aspectos relacionados à estrutura e elementos que compõem a narrativa. Ademais, com

características peculiares de uma literatura verista[2], o autor Sergio Capparelli, em 1979 publicou *Os meninos da rua da praia,* destinada ao público infantil. Desse modo, a forte presença de denúncia social permeia a narrativa, levando o leitor a se identificar e sensibilizar-se com os elementos de uma infância repleta de dificuldades num contexto de abandono e pobreza representados num cenário urbano. Além disso, o autor se vale de recursos lúdicos e linguagem acessível ao leitor mirim para a compreensão e significação da obra. Percebo, pois, que a obra *O Rapaz do Metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014), pertencente ao gênero lírico/narrativo e voltado ao público juvenil, pode ser compreendida como uma representação de literatura verista. Ambas, de certa forma, retratam a denúncia social num contexto urbano, porém designados a públicos leitores de épocas diferentes.

[2] A tendência verista aborda temas atuais característicos dos maiores dilemas do século XXI. Surge na literatura juvenil e se divide em duas vertentes: partindo de fatos e contextos da realidade vivenciada pelos jovens leitores contemporâneos, permitindo à ficção aflorar como elemento estético de destaque na obra; outra que, embora tente se adequar literariamente ao jovem, não consegue realizar um bom nível ficcional, limitando-se a referências históricas e sociais mais imediatas. Fontes para consulta: VALENTE, T.A. *Utopia, distopia e realidade:* um novo verismo na literatura para jovens. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 70-74, jul./set. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8123/5812

SEÇÃO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa adotada e o campo de investigação, envolvendo a descrição da escola e os sujeitos potencialmente envolvidos. Objetivo, portanto, expor o percurso metodológico, bem como o cenário e o contexto em que a prática pedagógica poderia ser desenvolvida.

2.1 Metodologia

Estudos de diversos autores e estudiosos (GATTI e ANDRÉ, 2010; ANDRÉ 1995; DAMIANI,2012; GIL, 2007; LÜDKE e ANDRÉ, 2015) discutem a importância das abordagens e procedimentos metodológicos em pesquisas no âmbito educacional. Abordo, então, neste capítulo a pesquisa qualitativa documental e bibliográfica, que norteiam a presente dissertação.

Gatti e André (2010) destacam que as pesquisas chamadas de qualitativas, se constituem de um modo investigativo a fim de responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores do ser humano, suas relações culturais, pessoais e comunitárias. As autoras também afirmam que o foco de investigação nesta perspectiva, centraliza-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas respectivas ações. Dessa forma, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos. Ou seja, consideram-se todos os elementos contextuais de uma situação. De certa forma, a contribuição do uso desse método trouxe grandes avanços ao conhecimento no cenário educacional, permitindo melhor compreensão nos processos escolares de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, no cotidiano escolar em toda sua plenitude.

Tendo em vista essa perspectiva, Ludke e André (2015) apontam que o pesquisador é o principal instrumento, o qual se utiliza do ambiente natural como fonte direta de dados, pois este permanece em contato constante com a situação a ser investigada. Para tanto, os dados que são coletados para esse tipo de pesquisa

são predominantemente descritivos. Sendo, portanto, considerados essenciais para a melhor compreensão do problema. Como relatam as autoras:

> O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. (2015, p.13).

Ludke e André (2015) destacam que, além de obter dados descritivos pelo pesquisador por ter um contato direto com o contexto a ser investigado, a pesquisa enfatiza mais o processo do que o produto e há uma preocupação maior em retratar a perspectiva dos participantes. Em relação à pesquisa-ação, André (1995, p.28) observa que ela "[...] visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes, geralmente pertencentes às classes dominantes desfavorecidas". Ou seja, investigar as relações sociais a fim de que haja mudanças significativas nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos. No entanto, existe um sentido político nessa concepção de pesquisa, diagnosticar um problema e a partir dele, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecê-lo, e então, aplicar um plano de ação visando benefício no contexto educacional. Transformando, assim, a realidade escolar para poder atuar sobre ela de um modo muito mais eficaz e significativo.

Em linhas gerais, a pesquisa ação sempre se utiliza de um plano de ação, baseado sempre nos objetivos propostos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato do processo investigado. Gatti e André (2010) também abordam a pesquisa ação como uma vertente de estudos que envolvem algum tipo de intervenção no contexto real e implicam participação dos sujeitos na pesquisa. A pesquisa ação exige a participação ativa do pesquisador juntamente com o grupo envolvidos no problema. Sendo, então, os participantes e os pesquisadores envolvidos em um modo cooperativo. (GIL, 2007).

Segundo Damiani (2012), para as pesquisas do tipo intervenção pedagógica, é preciso planejamento e implementação de interferências no contexto educacional - mudanças e inovações necessárias a fim de obter melhorias no processo de aprendizagem e um conhecimento educacional significativo dos sujeitos

participantes. São pesquisas aplicadas voltadas à contribuição de solução de possíveis problemas práticos no âmbito escolar, sendo os próprios professores investigadores de suas próprias práticas: “O método de intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção” (DAMIANI, 2012, p.60).

Já as pesquisas exploratórias, para Gil (2007), têm como objetivo a familiarização do problema diagnosticado e a partir dessa situação, constituir hipóteses sobre ele visando o aprimoramento de ideias ou descoberta de instituições. Com um planejamento muito flexível, a pesquisa exploratória acaba abordando também a pesquisa bibliográfica – desenvolvida por materiais já elaborados, tais como, livros, artigos científicos, entre outros. É importante também destacar que a pesquisa documental se aproxima muito da pesquisa bibliográfica: “A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes” (GIL, 2007, p.45). A pesquisa bibliográfica é constituída pelas contribuições de diversos autores sobre o assunto abordado, já a documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam um estudo aprofundado sobre ele, ou até mesmo, fontes dispersas.

Decorrente desses pressupostos, como método bibliográfico e documental, esta pesquisa analisa alguns dos documentos que norteiam o sistema educacional brasileiro, tais como a *BNCC* (BRASIL, 2018), *Referencial Curricular (PARANÁ,2018)* e o *Projeto Político Pedagógico da escola,* a fim de diagnosticar a relevância atribuída ao ensino de literatura no atual contexto escolar. A natureza interventiva da pesquisa se daria na elaboração de sequência didática e implementação no campo da pesquisa.[3] Todavia, face ao contexto da Pandemia da COVID-19, a intervenção, planejada inicialmente foi redimensionada, vez que no Estado do Paraná as aulas presenciais foram suspensas desde março/2020 o que impossibilitaria a efetivação da prática direta com os alunos. Ainda que as atividades letivas estejam sendo realizadas virtualmente, pela natureza da proposta interventiva, seria necessário o desenvolvimento presencial da sequência didática. Igualmente, pelo cronograma do ProfLetras/UENP, foi inviável a aplicação no segundo semestre de 2020 e início de 2021, dado ao prazo de defesa. Nesse

[3] Pesquisa registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 31532920.9.0000.8123 Número do Parecer: 4.090.5104.090.510 – tendo em vista o caráter interventivo original.

sentido, o redimensionamento da pesquisa se deu na medida em que, mantendo-se o estudo do contexto do campo de pesquisa, bem como os sujeitos que seriam coagentes na prática, a proposta foi elaborada a partir dessa análise como potencial prática a eles destinadas. Foram elaboradas, portanto, atividades de mediação de leitura utilizando a obra *O Rapaz do Metrô*, de Sergio Capparelli, como *corpus* básico, sistematizadas a partir da proposta metodológica da Sequência Expandida de Leitura (COSSON, 2006), com análise de sua estrutura.

2.2. O campo de pesquisa

A pesquisa se deu a partir da análise do contexto de uma escola pública, Colégio Estadual João Turin – Ensino Fundamental e Médio, de São Sebastião da Amoreira – PR, com alunos do 9º. Ano A do EF, no ano de 2019, que originou a proposta didática de leitura.

2.2.1 A escola

O Colégio Estadual João Turin está localizado na Avenida Prefeito Antônio Francischini, 876, no centro da cidade de São Sebastião da Amoreira-PR. A instituição possuía em 2019 um total de 30 turmas e 559 alunos matriculados, sendo 13 turmas com 340 alunos somente no Ensino Fundamental. O colégio também oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos dos níveis fundamental e médio, demais atividades complementares como salas multifuncionais da Educação Especial, projetos de treinamento esportivo e o atual Programa Mais Aprendizagem.[4] Apresento, abaixo, um breve histórico da instituição, visto que ela faz parte do patrimônio histórico da cidade.

[4] O Programa Mais Aprendizagem tem como objetivo atender a todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com necessidades de reforço em conteúdos relacionados à leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas, para que consigam prosseguir sua trajetória escolar, acompanhando com êxito as aulas na turma de matrícula regular. Fonte: ORIENTAÇÃO Nº14/2019 – DEDUC/SEED-PR.

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA. Fonte: Acervo da escola

FIGURA 2 – VISÃO EXTERNA DA ESCOLA - Fonte: Acervo da escola

No dia 16 de junho de 1959, instalou-se a Escola Normal Regional João Turin, às 17h30min, no prédio do Grupo Escolar Manoel Ribas, localizado na Avenida prefeito Antônio Francischini, 127, antiga Avenida Paraná, com a presença dos professores: Diva Vidal, chefe do Ensino Normal no Paraná, Sr. Alfredo Luiz Batista, Prefeito Municipal, Professora Maria José Silva, primeira diretora designada para responder pelo expediente da Escola Normal Regional, além de outros professores e autoridades. Foi pela professora Diva Vidal, em nome do Exm. Sr. Secretário da Educação e Cultura Nivon Weigert, instalada oficialmente a Escola Normal Regional João Turin, na administração do Governador Moisés Lupion. A escola, já nesta época em funcionamento, tinha 6 alunos matriculados na primeira série e funcionou no prédio do Grupo escolar Manoel Ribas de 1959 a 1966, quando, em 1967, mudou-se para o prédio do Grupo Escolar Visconde Almeida Garret até o ano de 1971, voltando novamente, no ano seguinte, a funcionar no Grupo Escolar Manoel Ribas. A instituição passou pelas seguintes denominações ao longo do tempo: Escola Normal Regional, Escola Normal de Grau Ginasial João Turin, Ginásio Estadual João Turin. Com a reorganização do Ensino, o Grupo Escolar Manoel Ribas e o Ginásio Estadual João Turin passaram a denominar-se Escola Estadual João Turin. Mais tarde, com a municipalização de Ensino, os alunos de 1ª a 4ª séries foram transferidos para a rede municipal e, então, a Escola Estadual João Turin passou a ser a única escola do município a ofertar o Ensino de 5ª a 8ª séries (hoje 6° ao 9° ano).

Até o ano de 2020, por conta da modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio, de “Escola” tornou-se “Colégio Estadual João Turin – Ensino Fundamental e Médio”. O período matutino era destinado a alunos do 8º e 9º anos, vespertino, 6º e 7º anos e, o noturno, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), níveis fundamental e médio. A diretora, atual prefeita da cidade, esteve na direção de 2006 a 2020. Atualmente o Colégio foi contemplado com o programa dos Colégio Cívicos-Militares do Paraná. A nova direção permanece desenvolvendo um bom trabalho, juntamente com toda equipe de profissionais da área de educação, que se dedica com muito desempenho para que seja proporcionado aos alunos um ensino diferenciado e de alta qualidade.

O Colégio Estadual João Turin possui um espaço muito amplo, quadra coberta, espaço aberto para outros jogos ou atividades, cantina muito bem equipada, sala de vídeo, laboratório de informática com todos os computadores

(*notebooks*) funcionando perfeitamente e com acesso à internet para pesquisas em geral, biblioteca com um grande acervo de livros e ambiente de estudos e salas de aulas, todas com cadeiras e carteiras novas e limpas, sem rasuras ou riscos - refletindo, assim, a disciplina e o respeito dos alunos com o espaço escolar. Os alunos que frequentam o colégio são, na sua maioria, de baixo nível sócio econômico, necessitados de Bolsa-Família ou outros benefícios. Por isso, a instituição sempre promove campanhas beneficentes e também tenta envolver a família e a comunidade em muitas das atividades diferenciadas que a escola oferece, como gincanas, viagens, festivais, feiras culturais, entre outras. Esses alunos são, em geral, provenientes de famílias desestruturadas, carentes, crianças e adolescentes que enfrentam em seus lares uma dura realidade de violência, crescendo, muitas vezes, num ambiente voltado a vícios e ao mundo do crime. Portanto, a escola, para eles, mais que um lugar de busca de conhecimentos, é vista também como um lugar de refúgio e acalento. Os quadros abaixo indicam o IDEB e o rendimento escolar dos últimos anos.

QUADRO 1 – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Escola João Turin, CE- Ef M

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica								
Ens. Fund. Anos Finais	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.3
IDEB observado	3.5	3.9	3.8	4.2	3.9	*	5.3	

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
FONTE: INEP - www.consultasescolas.pr.gov.br

QUADRO 2 – Rendimento Escolar – Rede Estadual – Dados Preliminares – Ano 2019

Ensino/ Série Ensino Fundamental	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe		
6º Ano	97,33%	0,00%	2,67%	0,00%
7º Ano	97,73%	3,49%	2,27%	0,00%

8º Ano	97,85%	0,00%	1,08%	1,08%
9º Ano	97,27%	0,00%	2,73%	0,00%
Total do Ensino	**97,54%**	**0,84%**	**2,19%**	**0,27%**

FONTE: SERE/ABC - www.consultasescolas.pr.gov.br

QUADRO 3 – Rendimento Escolar na Escola João Turin, CE- Ef M

Rendimento Escolar											
EF – Anos Finais	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Aprovação	74,8	72,8%	80,0%	87,8%	81,2%	85,1%	91,6%	82,8%	92,9%	82,0%	87,9%
Reprovação	10,4%	12,5%	5,7%	7,4%	12,2%	10,2%	5,6%	10,8%	1,3%	14,7%	6,3%
Abandono	14,8%	14,7%	14,3%	4,8%	6,6%	4,7%	2,8%	6,4%	5,8%	3,3%	5,8%

FONTE: SERE/ABC - www.consultasescolas.pr.gov.br

De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é resultado de dois conceitos para inferir a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O IDEB é, portanto, o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Utiliza-se, para tanto, uma escala de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até este ano, comparável ao sistema educacional de qualidade dos países desenvolvidos.

Diante disso, após análise do quadro do IDEB da escola, contexto desta pesquisa, percebo que, embora os índices se apresentem um pouco acima da média projetada, exceção ao ano de 2015 em que ela esteve bem abaixo, ainda há muito a ser melhorado. Considerando que a leitura é altamente abordada nas avaliações aplicadas pelo INEP, os dados demonstram claramente a deficiência linguística e discursiva, bem como a falta de proficiência em abordagens referentes à aprendizagem em geral, presente neste contexto educacional.

Nesse sentido, o rendimento escolar da instituição apresenta-se como regular. As taxas de reprovação e de abandono são baixas e não apresentam

grandes problemas no âmbito da educação. Noto que, apesar de todo esforço por parte do professor e equipe pedagógica ao proporcionarem diversos modos de avaliação e recuperação de ensino, uma pequena parcela dos alunos não conseguiu atingir a meta final.

Com o objetivo de apresentar um quadro comparativo do rendimento e o processo de desempenho resultado do IDEB, apresento os dados de três escolas de cidades vizinhas, nominadas por “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”, para melhor entendimento e esclarecimento da real necessidade de intervenção no contexto escolar a ser investigado:

QUADRO 4 – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola “A”

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica								
Ens. Fund. Anos Finais	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	4.3	4.5	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2
IDEB observado	4.6	4.8	5.2	4.7	5.4	5.4	5.7	

QUADRO 5 – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola “B”

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica								
Ens. Fund. Anos Finais	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	3.9	4.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.8
IDEB observado	3.8	3.5	4.0	3.5	3.8	4.4	4.8	

FONTE: INEP - *www.consultasescolas.pr.gov.br*

QUADRO 6 – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na escola "C"

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica								
Ens. Fund. Anos Finais	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.7
IDEB observado	3.6	4.4	3.6	3.0	3.5	*	4.9	

FONTE: INEP - www.consultasescolas.pr.gov.br

Os dados apresentam realidades não muito distintas da instituição que é nosso campo de pesquisa, à exceção da "Escola A", que apresenta os resultados um pouco acima das demais escolas da região, aqui demonstradas. Apesar dos índices ainda estarem abaixo da média nacional – 6.0, percebe-se um maior comprometimento e engajamento entre os educandos e a parte docente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Não obstante no ano de 2013 o IDEB estar abaixo dos demais períodos observados, havendo um declínio nos resultados obtidos, pode-se confirmar o progresso no decorrer dos anos.

No que se refere à "Escola B" em relação à "Escola C", percebe-se semelhança nos resultados. Com muitas oscilações nas notas do IDEB no decorrer dos anos analisados, é nítida a falta de linearidade no progresso educacional, pois em ambas escolas ocorreram declínios nos resultados em vários períodos observados, além dos resultados estarem, na sua maioria, bem abaixo das metas projetadas e, portanto, aquém das expectativas nacionais. Desse modo, entendo que há uma lacuna na formação de leitores em relação aos educandos e também aos profissionais da educação. A leitura abordada sem uma mediação sistematizada reflete no desempenho insatisfatório obtido nos dados analisados.

Já a escola contexto desta pesquisa, mostra-se também longe da média nacional e assemelha-se, de certa forma, à "Escola A", pois se percebe um progresso gradativo nos resultados – de 3.5 em 2007 para 5.3 em 2019. No entanto, apesar do índice obtido no ano de 2019 ser superior aos anos anteriores, o declínio no período referente ao ano de 2015 e os demais resultados denunciam a necessidade de intervenção didático-pedagógica. O nível de aprendizagem, especificamente no que se refere às competências linguísticas e discursivas dos

alunos que frequentam o colégio onde será realizada a intervenção didática, se encontra com sérias limitações e dificuldades, longe do paradigma almejado. Nesse sentido, percebe-se que uma formação inadequada do profissional de educação, seja ela inicial ou continuada, pode implicar no fraco desenvolvimento e desempenho insuficiente dos alunos, comprovando, dessa forma, os baixos resultados obtidos no IDEB. Diante desse pressuposto, a abordagem do texto literário, nesse contexto educacional, mediado sistematicamente pelo professor, pode promover mudanças positivas que reflitam na formação de leitores, ampliando e corroborando a uma aprendizagem efetiva.

É possível, então, afirmar que é necessária uma formação profissional adequada para que novas abordagens e procedimentos metodológicos sejam aplicados, sobretudo no âmbito da mediação de leitura, no intuito de proporcionar aos alunos práticas significativas que qualifiquem o ensino e aprendizagem.

2.2.2 Biblioteca

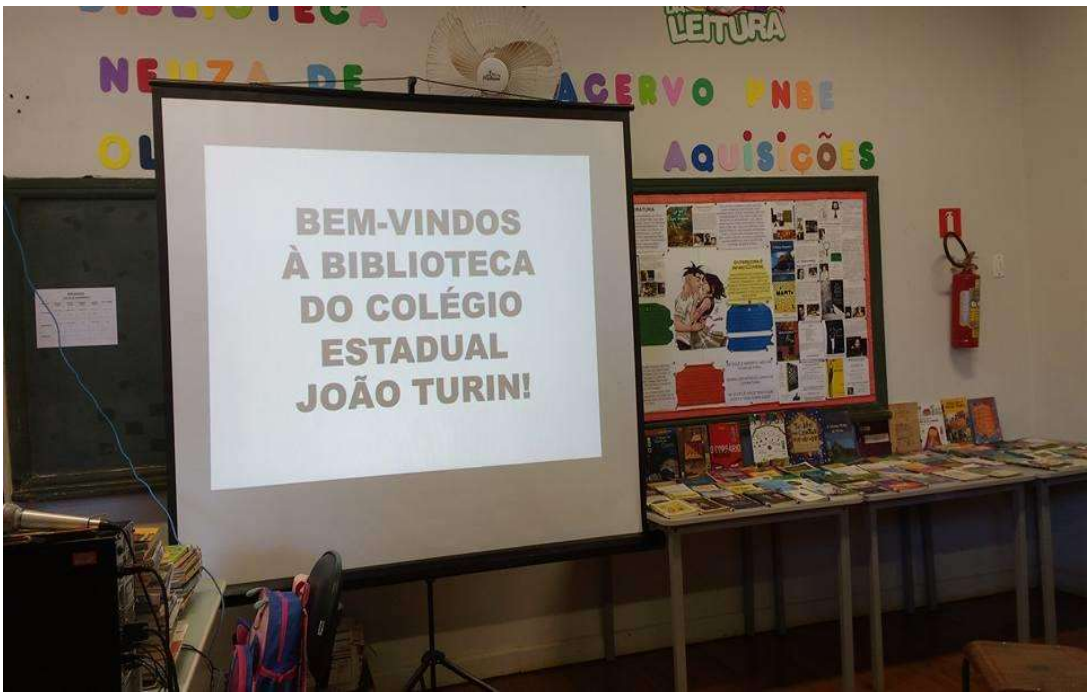


FIGURA 3 - BIBLIOTECA 1 Fonte: Acervo da escola

FIGURA 4 – BIBLIOTECA 2 - Fonte: Acervo da escola

FIGURA 5 - BIBLIOTECA 3 - Fonte: Acervo da escola

A Biblioteca tem por nome o da Professora “Neusa de Oliveira”, contando com um grande acervo de obras literárias voltados ao público infantojuvenil, revistas, histórias em quadrinhos, *best-sellers*, cânones literários e uma imensa variedade de livros para pesquisas em geral. A biblioteca busca, de certa forma, atender às demandas educacionais no âmbito da leitura. O acervo é composto pela aquisição proveniente do PNBE, doações de alunos, professores e comunidade em geral e também de aquisições particulares da própria instituição a pedido de professores.

No entanto, a obra selecionada para proposição de sequência didática de leitura, O *Rapaz do Metrô,* de Sérgio Capparelli, não compõe este acervo. Diante disso, a pesquisadora, juntamente com a direção, equipe pedagógica e demais professores, sugeriu a aquisição da obra num total de números dos participantes e, após o término da implementação, os livros deveriam ser doados à biblioteca da escola. Justifica-se a escolha de uma obra que não consta no acervo porque era objetivo desta pesquisa abordar o gênero poético, tendo em conta uma produção que também apresentasse temática possível de atender ao gosto de leitura dos alunos. Como a produção de Capparelli atendia a esses dois propósitos e a outros aspectos que serão apresentados na análise da obra, decidiu-se por sua adoção. Também é válido registrar que, do ponto de vista de professora atuante na escola e conhecendo o perfil dos alunos, abordar o gênero poético também se colocou como desafio à minha própria prática, na tentativa de experienciar outra leitura que não fosse a do gênero narrativo, mais usual no espaço escolar.

O espaço é usado exclusivamente para abordagens de leituras, pesquisas e estudos em geral. Com funcionamento matutino, vespertino e noturno, este ambiente sempre está à disposição dos alunos. As coordenadoras que atuam na biblioteca são formadas em Letras, motivo que proporciona uma orientação mais específica e atendimento diferenciado às necessidades individuais do aluno, uma vez que possuem formação adequada e direcionada à leitura e (re)conhecimento da importância da literatura para a formação do aluno.

Com um ambiente aconchegante, ela é muito frequentada por alunos leitores e muito desses alunos não possuem outro acesso à leitura e a literatura, a não ser na própria escola. Eles, então, como de costume, podem emprestar livros e renová-los quando precisam ou desejam fazer as leituras em casa. As atividades de leitura são desenvolvidas pelos próprios professores regentes de Língua

Portuguesa. Utilizam a biblioteca com os alunos para a escolha dos livros a serem lidos e os encaminhamentos metodológicos são feitos na sala de aula, apenas com os alunos da turma. Não há projeto de leitura que abranja alunos de séries variadas num único propósito ou que trabalhe sistematicamente uma única obra com profundidade. Em geral, os alunos escolhem o livro para leitura, preenchem uma ficha de leitura e apresentam à sala alguns apontamentos. Ou seja, a leitura de literatura é abordada numa perspectiva muito superficial e fragmentada, sem que haja um programa mais sistêmico de educação literária, tendo a leitura como centro da escola.

É importante destacar que, mesmo sendo um local tão rico e com tantas qualidades, ainda falta ao professor de Língua Portuguesa utilizar este espaço com planejamento e objetivos específicos a serem cumpridos. O letramento literário deve, então, ser sistematizado, visto que a escola oferece meios e ambientes para que a leitura seja motivada aos alunos.

2.2.3 Participantes potenciais

A turma investigada, em 2019, contava com total de 28 alunos, 19 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, que seriam os potenciais sujeitos da intervenção com a sequência expandida de leitura. Eles possuem faixa etária entre 14 a 16 anos de idade. Alguns foram repetentes nas séries anteriores e ainda possuem grandes dificuldades linguísticas e discursivas. A lacuna deixada pela deficiência de uma abordagem literária eficaz no decorrer da formação escolar reflete o despreparo e impasse nas produções textuais e demais questões referentes ao uso da linguagem, o que faz com que a mediação do professor deva ser mais específica e cuidadosa, pois requer um olhar diferenciado voltado à singularidade e dificuldade de aprendizagem de cada aluno.

Muitos necessitam de apoio pedagógico, financeiro, psicológico, entre outros, pois são adolescentes oriundos, na sua maioria, de famílias desestruturadas e carentes na área financeira. Como adolescentes, estão repletos de inquietações e problemas pessoais, o que, não raro, ocasiona um estado depressivo, com tentativas de suicídio e entrada nos vícios e, até mesmo, no mundo do crime. São limitações como essas que impedem, muitas vezes, os jovens e adolescentes de

prosseguirem com empenho e êxito no contexto escolar. Dessa forma, a maioria desse público não demonstra motivação e interesse pela aprendizagem em geral.

Embora essa realidade seja triste e desafiadora para o professor, há alguns alunos leitores que se interessam pela leitura e seu poder transformador, que buscam na educação e na literatura inspiração para prosseguir e se sobressair numa realidade repleta de dificuldades e obstáculos. Nesse sentido, em análise das fichas e cadastros de livros retirados da biblioteca pelos participantes no período do ano letivo de 2019, percebi que a maioria dos alunos preferia a leitura de romances românticos, de aventura, terror e também as histórias em quadrinhos, em especial os gibis. Obras como *A Culpa é das Estrelas* (John Green, 2012), *Quem é Você, Alasca?* (John Green 2005), *A Menina que Roubava Livros* (Markus Zusak, 2005), *O Pequeno Príncipe (*Antoine de Saint-Exupéry, 1943), a Saga Crepúsculo (Stephenie Meyer) e a Coleção Harry Potter (J.K. Rowling) se destacam entre as mais lidas pelos alunos. Entretanto, o gênero poético ainda ocupa um espaço muito limitado, pois, para eles, a poesia sempre está associada a elementos românticos, como excesso de sentimentalismo e dramas de amor, composta, também, por uma linguagem de difícil compreensão, não constituindo, assim, na visão deles, elementos atrativos de leitura.

Em geral, o trabalho com a leitura, mediado pela maioria dos professores que atua no estabelecimento, contexto da pesquisa, é abordado em sala de aula com encaminhamentos propostos pelo próprio professor no final de cada trimestre, como pude perceber observando e dialogando com outros docentes da área. A escolha de livros é feita pelos alunos, após visita à biblioteca. Cada um opta pela preferência do título, tema, autor, gênero ou elementos ligados ao projeto editorial que compõe a obra. Após feita, em casa, a leitura completa, os alunos fazem atividades de compreensão e interpretação, identificando tema central, características dos personagens, espaço, tempo, foco narrativo, entre outras atividades. Na sala, como atividade final é feita apenas a socialização das obras lidas, pois a leitura, nesse caso, é feita individual com obras diferenciadas, ou seja, cada aluno desenvolve um trabalho de leitura diferente do outro.

Apesar, então, de a leitura estar presente nesse contexto, a abordagem ainda é muito superficial das obras lidas, não há, portanto, uma sequência sistematizada para que uma mesma obra seja trabalhada com profundidade e maior eficácia com todos os alunos. Nesse sentido, percebe-se também que a ausência de abordagens

do texto poético em sala de aula, como foi verificado em uma pesquisa feita com alguns professores em relação à dificuldade e receptividade de se trabalhar o gênero poético em sala, reflete o estranhamento dos alunos pelo gênero, pois apenas o livro didático, quando apresenta uma ou outra poesia, não é suficiente para realizar um estudo sistematizado em sala de aula. Sendo, portanto, uma das razões pela escolha da obra *O Rapaz do Metrô,* de Sergio Capparelli (2014), que se apresenta na forma poética, a fim de proporcionar aos alunos o contato com poesias narrativas, as quais abordam temas desafiadores, tais como violência, morte, problemas familiares, sociais, entre tantos outros aspectos literários favoráveis à formação de um leitor competente.

Desse modo, cabe ao professor proporcionar estratégias de estudo sistematizado e planejamento que alcancem o público potencial desta pesquisa e que, sobretudo, contemplem práticas de educação literária, voltada à formação plena do leitor. Talvez assim esses jovens tão necessitados de apoio e incentivo educacional tenham a oportunidade de prosseguir e expandir-se no âmbito literário, construindo suas identidades e (re)significando a si e ao mundo. Ou seja, espera-se que o professor possa "[...] buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem" (PINHEIRO, 2018, p.123).

SEÇÃO III

PROPOSTA DIDÁTICA PARA LEITURA LITERÁRIA

Neste capítulo, a partir das reflexões expostas na Seção I sobre o lugar da literatura em sala de aula, e sobre o contexto da pesquisa, expostas na Seção II, apresento o embasamento metodológico para leitura literária, o autor e obra escolhida que deram suporte à elaboração da proposta didática para potencial aplicação em sala de aula (Apêndice A), tendo levado em conta o contexto e o perfil de sujeitos de um 9º. Ano, ensino fundamental II, de uma escola pública do Paraná.

3.1 Metodologia de leitura

Em defesa da abordagem da leitura literária em sala de aula, Cosson parte da perspectiva metodológica de que a aprendizagem da leitura é mais do que somente adquirir uma habilidade, e tornar-se leitor vai além de possuir um hábito regular. Para tanto, aprender a ler e ser leitor são práticas sociais transformadoras das relações humanas (COSSON, 2006, p.40). Nesse sentido, o autor indica três modos de compreender a leitura como um processo linear. O primeiro grupo está centrado no texto - o processo de extração de sentido que está nele. Passando, assim, por dois níveis: o nível das letras e palavras que estão na superfície do texto, e o nível do significado, caracterizando-se pelo conteúdo do texto. A leitura, portanto, se dará a partir da extração desses aspectos. O segundo grupo apresenta o leitor como centro da leitura - as atribuições de sentido do leitor para o texto. E, por fim, o terceiro grupo, a igual importância do leitor e do texto, tendo como resultado de interação: a leitura.

Desse modo, a primeira etapa, chamada de *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de se aprofundar no texto. A segunda etapa, a *decifraçã*o, é o processo de leitura em que se adentra no texto através do domínio da escrita e das palavras. E a terceira etapa, *a interpretação*, a atribuição de sentido no texto pelo diálogo que envolve, leitor, autor e comunidade. Portanto, ao se cumprir essas três etapas, completa-se o primeiro estágio de leitura.

Sendo assim, é necessário, portanto, que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, objetivando a ampliação e consolidação do repertório cultural do aluno. Para tanto, o autor apresenta três perspectivas metodológicas: a *técnica da oficina*, a qual consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento – aprender a fazer fazendo. Ela se faz presente na alternância das atividades de leitura e escrita, ou seja, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. A segunda perspectiva é a *técnica do andaime*. Transferir para o aluno a edificação do conhecimento. Nesse caso, o professor deve sustentar as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Nesse sentido, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisas e desenvolvimento de projetos. A terceira perspectiva é a *técnica do portfólio*. Essa perspectiva oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o curso, permitindo, assim, a comparação e avaliação dos resultados iniciais e finais do processo da leitura.

A partir desses pressupostos metodológicos, a proposta a ser desenvolvida é baseada no letramento literário seguindo os procedimentos da sequência expandida de leitura: "[...] 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 seu efetivo domínio (COSSON, 2006, p.6). Diante disso, entende-se a sua importância e fator diferencial na prática escolar, na medida em que favorece ao aluno o aprimoramento da capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura.

O autor apresenta duas sequências a serem desenvolvidas no âmbito da leitura literária: a *Sequência Básica*, constituída por quatro etapas, sendo elas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação e a *Sequência Expandida*, constituída por sete etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e a Expansão. Tendo em vista que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, optou-se pela expandida, a fim de desenvolver um trabalho mais denso e sistematizado, considerando-se que ela evidencia as articulações que são propostas entre experiência, saber e educação literários inseridos no letramento escolar,

contemplando, dessa forma, as diferentes aprendizagens do letramento literário. Importante destacar que:

> Na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. (COSSON, 2006, p.76).

Nesse sentido, composta por vários passos, a sequência expandida tem na "Motivação" a sua primeira etapa, que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do texto literário a ser lido. Cosson (2006) ressalta que atividades lúdicas, através da escrita ou da oralidade podem ser usadas para fomentar uma discussão sobre o tema do livro selecionado. Desse modo, o primeiro passo de montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido. O autor reitera a necessidade de se ter o cuidado para não dispersar o aluno com uma motivação muito longa, sendo que apenas uma aula é o suficiente para desenvolver com grande eficácia essa proposta.

Como próxima etapa, a "Introdução", Cosson destaca que uma simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada nesse momento. Considerando-se que a apresentação biográfica não deve conter dados muito longos e descritivos e sim apenas informações básicas que sejam relevantes aos leitores e que também sejam relacionadas à obra. Do mesmo modo, a apresentação física da obra, além dos elementos paratextuais é uma estratégia para justificar sua escolha, abordando sua importância e relevância para o atual contexto. Nesse sentido, Cosson (2006, p.61) relata que "[...] as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação". Portanto, a apresentação de várias edições da obra, leitura das primeiras páginas, prefácio, orelhas ou até mesmo uma entrada temática, que tome a motivação como eixo, podem ser exemplos aplicáveis na Introdução. No entanto, o professor durante essa etapa, deve tomar o cuidado de não ultrapassar o limite de uma aula no

desenvolvimento das atividades propostas, a fim de que ela apenas possa despertar o interesse do aluno pela obra e não a realização de sua interpretação.

Na sequência, inicia-se o procedimento da “Leitura”, que convém ser feita prioritariamente extraclasse. Dessa maneira, o professor, junto aos alunos, deverá se organizar na escolha da data adequada para o término da leitura. Para tanto, é necessário que haja uma verificação da efetividade da leitura extraclasse realizada pelos alunos, que pode ser feita por meio dos intervalos de leitura, momentos esses de enriquecimento da leitura do texto principal, podendo, assim, utilizar-se de outros textos – literários ou não, a fim de dialogar com a obra em diferentes enfoques. Cosson (2006) destaca a importância desses momentos no processo de acompanhamento de leitura:

> É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (COSSON, 2006, p. 64).

Passa-se, então, para a “Primeira Interpretação”. O objetivo desta etapa é que haja uma apreensão global da obra, levando o aluno a traduzir a impressão geral do título, tal como o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. A produção de um ensaio ou depoimento são exemplos eficazes de registros dessa primeira interpretação. Nesse sentido, é importante ressaltar que qualquer que seja o encaminhamento escolhido pelo professor nessa primeira interpretação, convém que ele seja feito em sala de aula ou pelo menos iniciado em sala. Essa etapa deve ser vista, portanto, como o momento de resposta do aluno à obra após conclusão da leitura física, expressando-se em relação aos temas abordados. Desse modo, o papel do professor deve ser somente mediar cautelosamente a produção escrita, sem participar dela. Portanto, não é aconselhável a realização de atividades em grupos nesse momento, já que é o encontro individual entre o aluno e a obra, mesmo que ele já tenha sido apresentado a ela através da motivação, introdução e leitura.

Segue-se à “Contextualização”, que diz respeito ao movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou seja, aquilo que a obra traz consigo, o que a torna inteligível para o leitor. Entretanto, é muito comum se observar o conceito de

contexto literário num âmbito tradicional de ensino como sendo apenas uma síntese histórica. Cosson (2006) reitera, nesse sentido, que "[...] esse tipo de relação entre a história e a literatura tende a pecar pelo excesso de generalidade ou pela singularidade da explicação" (COSSON, 2006, p. 85). Desse modo, o que o autor propõe é compreender o aprofundamento da leitura através dos mais variados contextos que a obra apresenta. Portanto, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é ilimitado. São exemplos de contextualização: teórica; histórica; estilística; poética; crítica; presentificadora e temática.

Na *contextualização teórica* explicitam-se as ideias que sustentam a obra, verificando alguns conceitos fundamentais nela presentes. Um exemplo é o trabalho interdisciplinar que envolveria algumas questões pertinentes à obra. Já a *contextualização histórica* visa a relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente. Deve-se buscar, então, a dimensão histórica que toda obra literária possui. A *contextualização estilística*, por sua vez, busca analisar o diálogo entre obra e período literário, relacionando suas dependências entre si. A *contextualização poética* responde pela estruturação ou composição da obra. Busca-se nessa contextualização analisar os princípios de organização e estruturação da obra. A *contextualização crítica* trata da recepção do texto literário, podendo ser uma abordagem histórica da edição da obra, mesmo ela sendo contemporânea, como também a crítica em suas diversas vertentes. Em outras palavras, ela é uma análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura do leitor. Em relação à *contextualização presentificadora*, trata-se da atualidade do texto. A identificação do leitor, seu mundo social com a obra lida. No que se refere à *contextualização temática*, é sem dúvida a maneira mais familiar de tratar uma obra para qualquer que seja o leitor. Aborda-se, aqui, o tema ou temas que permeiam a obra. No entanto, é importante salientar que não se pode entreter-se apenas com o tema em si, mas envolver-se na repercussão dele dentro da obra.

A contextualização não se limita apenas às apresentadas acima, elas podem ir além, cabe ao professor ampliá-las e adequá-las conforme a proposta a ser realizada. Desse modo, a contextualização é uma maneira de aprofundar a leitura do texto, na perspectiva de ampliar os horizontes de leitura de modo consistente e consoantes aos objetivos do letramento literário. É pertinente que essa etapa seja elaborada por meio de pesquisas, envolvendo os mais diversos procedimentos de

coleta de dados, como seminários, debates, produção de ensaios, entre outros. É necessário, também, que as atividades propostas aqui sejam todas elaboradas em grupo, já que o objetivo é levar a um aprofundamento compartilhado de leitura.

A próxima etapa, “Segunda Interpretação”, consiste em um aprofundamento de um dos aspectos abordados nas contextualizações. Há uma ligação indissociável entre contextualização e segunda interpretação, que pode acontecer de modo direto ou indireto, articulando, dessa forma, o estudo do contexto e a leitura da obra, integrando, assim, as duas etapas. Devem ser evitadas, nesse momento, atividades em grupos de três ou mais alunos, podendo ser realizadas individualmente ou em duplas. Atividades como elaboração de projetos ou ensaios são exemplos pertinentes para realização do registro formal nessa etapa. Importante mencionar que a pesquisa conduza a um aprofundamento da interpretação inicial e não perca a obra como seu horizonte de leitura. Portanto, é necessário que esteja claro para o professor que a primeira interpretação é um momento de introjecção da obra, o encontro pessoal do leitor na obra, sendo que a segunda interpretação deve resultar no compartilhamento de leitura, um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura, reconhecendo-se que a obra literária amplia e renova através das amplas abordagens que suscita.

Encerrado o processo de leitura com a segunda interpretação, chega-se, então, o momento de se investir nas relações textuais: a “Expansão”. Conforme o autor apresenta: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão (COSSON, 2006, p.94). Essa etapa busca dialogar e articular com textos que precederam a obra, contemporâneos ou posteriores a ela. Busca-se uma intertextualidade no âmbito literário, comparando e confrontando obras a partir de suas relações e pontos de ligação. É importante que o resultado seja registrado pelos alunos, como fechamento da sequência, propor uma feira literária a ser apresentada para toda a escola pode ser a melhor atividade a ser desenvolvida. Cabe ressaltar que essa última etapa pode ser utilizada também como ponto de partida para outras sequências, básicas ou expandidas.

Em relação à concepção de avaliação o autor reitera sobre a existência de um consenso teórico nesse âmbito, sendo, portanto, um diagnóstico de aprendizagem e das condições realizadas por ela, a fim de verificar a análise do desempenho dos

alunos, professores e também da própria escola. Isso porque, "[...] quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos" (COSSON, 2006, p.111).

Diante dessa proposição, a avaliação na perspectiva do letramento literário deve considerar, segundo o autor, a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Não cabe avaliar como certo ou errado e sim proporcionar momentos para que a leitura do aluno possa ser discutida, analisada e questionada. Nesse sentido, cabe ao professor, como mediador de leitura, validar e aceitar os posicionamentos e as impressões de leituras dos alunos, sem a interrupção da intervenção docente ou até mesmo do livro didático, como sendo as únicas corretas e aceitáveis, porque esses registros são, por sua vez, resultado de uma introspecção e junção da sensibilidade do leitor com a obra. Além disso, o autor aponta que o engajamento do leitor com a obra, bem como a construção de sentido do texto literário e o compartilhamento das interpretações constituem o maior objetivo da avaliação, favorecendo, nessa perspectiva, sua explicitação em diversos momentos no processo de leitura:

> [...] é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p. 113).

Os registros escritos e as discussões abordadas no decorrer da sequência expandida são nomeados pelo autor como "pontos de apoio do processo de avaliação" (COSSON, 2006, p. 114) que servem, portanto, como diagnóstico para verificar se o objetivo da proposta foi atingido. Importante ressaltar que à medida em que se amplia o repertório de leitura do aluno o procedimento da leitura literária vai se aprofundando e o acompanhamento avaliativo nesse processo deve ser feito sem imposição ou constrangimentos para o aluno. Desse modo, as negociações das diferentes interpretações devem ser contempladas e respeitadas no processo avaliativo, pois exercem papel fundamental na configuração do coletivo da comunidade de leitores.

3.2 Sérgio Capparelli: produção e recepção de suas obras

Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em 11 de julho de 1947. É o quarto dos dez filhos de Emanuele Capparelli e de Cecília Guimarães Capparelli. Seu pai foi comerciante, caixeiro-viajante e guarda-livros. Sua mãe, dona-de-casa. Seu pai era um homem culto, chegou até estudar em um seminário e nunca perdeu o interesse por línguas e por filosofias. Quando ele viajava e Sérgio não podia ouvir as histórias que seu pai contava, folheava os livros da estante, pois não havia bibliotecas na pequena cidade de Minas Gerais. Emprestava, então, livros de sua tia, já que a maior parte dos livros era em outra língua, uma costureira fina, grande apreciadora de livros, que comprava de mascates que iam de cidade em cidade.

Em 1965, quando a família precisou mudar-se para Cuiabá, o jovem decidiu ficar em Goiás para finalizar os estudos. No entanto, não conseguiu concluí-lo por ser membro do jornal *Cria-caso*, o qual abordava ideias contrárias ao regime - era a época do golpe de 1964. Um dia, foi chamado à direção e convidado, pela diretora, a sair da escola. Foi para Curitiba, morou numa pensão, trabalhou como datilógrafo e terminou o curso clássico no Colégio Rio Branco, no Batel. Partiu para Porto Alegre, optou por estudar teatro na UFRGS. Não se identificando com o curso pediu transferência para o curso de jornalismo. Ele gostava de escrever, embora os cerca de 200 poemas que compusera em Goiânia tenham sido queimados e deixados para trás na sua mudança para Curitiba. Continuou morando na Casa do Estudante da Riachuelo. Sérgio considera essa comunidade uma das mais violentas que conheceu, porém, pela primeira vez, tinha casa e comida de graça. Antes de se formar em jornalismo na UFRGS, Sérgio começou a trabalhar no jornal *Zero Hora* e iniciou seu último ano de universidade. Então, logo depois de se formar, Sérgio comprou uma passagem de navio, só de ida para a Europa. Em Munique trabalhou como entregador de jornais e morou numa garagem transformada em apartamento. Em abril de 1971, na França, inscreveu-se no Doutorado em Comunicação da Universidade de Paris e vai trabalhar em Londres. Em novembro de 1971, voltou a Paris. Com as dificuldades de conseguir emprego em Paris, decide conciliar o tempo entre trabalho e estudo. Sem sucesso, resolve fazer uma viagem pelo norte da África.

Volta ao Brasil com pretensão de conseguir uma bolsa de estudos para redigir a tese e retornar à Universidade. Acaba encontrando-se novamente em *Zero Hora,* mas sem perspectiva de bolsa. A partir dessa época, regressa à Europa e fica um ano viajando de um lado para o outro, de Paris a Munique, de Munique a Lisboa, de Lisboa a Roma, de Roma a Estocolmo e de novo a Roma e Amsterdã, Copenhague, Frankfurt, Madri e Veneza. Decide voltar a Porto Alegre e se estabilizar: sete meses depois, tinha ganhado um importante prêmio de jornalismo, tinha um fusca, trabalhava na *Folha da Manhã*, estava casado com a jornalista Eva Oyarzábal de Castro e havia encaminhado os papéis para a compra de um apartamento no bairro Menino Deus. Em 1978 nasce sua filha, Lívia Capparelli. Ele, então, escreve seu primeiro livro para crianças, intitulado *Os Meninos da Rua da Praia*, hoje com mais de trinta e cinco edições e mais de 500 mil livros vendidos.

Esse primeiro livro, *Os Meninos da Rua da Praia*, foi publicado pela Editora L&PM, em convênio com o Instituto Estadual do Livro. O Instituto era dirigido na ocasião por Lígia Averbuck e tinha um programa de incentivo aos jovens escritores. Com grande aceitação no Rio Grande do Sul e, mais tarde, no Brasil, o livro infantil o animou a escrever. Pouco tempo depois estava publicando outros, como *Boi da Cara Preta* (poesia, 1981) e *Vovô Fugiu de Casa* (novela, 1982), ambos premiados.

Seis anos depois havia terminado seu doutorado e já lecionava no curso de jornalismo da Famecos, da PUCRS, e da Unisinos, mas, a partir de 1984, apenas no curso de Jornalismo da UFRGS. Em 1983 nasce seu segundo filho, Daniel e Eva morre três semanas depois por motivos de complicações do parto. Em 1991, decidiu ir para o Canadá. Levou consigo os filhos e foi cursar pós-doutorado em Montreal. Nesse período, conheceu Maria Alice e pouco tempo depois estavam casados. Depois que seus filhos já estavam formados, Sérgio decidiu, então, dedicar-se à literatura.

Atualmente, Sergio vive em San Vito al Tagliamento e não mais pertence ao âmbito acadêmico, mas exerce, com afinco, a função de escritor. Conforme Camilo (2019), a produção literária do autor é vasta, mais de 30 obras em poesia e prosa, para adultos, crianças e jovens. Entretanto, Sérgio Capparelli se destaca no âmbito da literatura infantojuvenil, cujas principais obras são: *Os meninos da rua da praia* (1978), *Vovô fugiu de casa* (1981), *Boi da cara preta* (1981), *A jiboia Gabriela* (1984), *Meg Foguete* (1985), *As meninas da Praça da Alfândega* (1994), *Ana de salto alto* (1996), *33 Ciberpoemas e uma Fábula Virtual* (1996), *A Árvore que Dava*

Sorvete (1999), *Um elefante no nariz* (2000), *Minha sombra* (2001), *Duelo de Batman contra a MTV* (2004), *Uma colcha muito curta* (2007), *A lua dentro do coco* (2010), *A casa de Euclides* (2013), *O menino levado ao céu pela andorinha* (2013), *O rapaz do metrô*: poemas para jovens em oito capítulos ou chacinas (2014) e *Poemas para Jovens Inquietos* (2019).

Capparelli é figura de relevância no cenário da literatura infantil e juvenil e recebeu prêmios de grande importância. Entre os mais recentes estão:

- 1997 Prêmio Odilo Costa Filho - Poesia para Crianças, melhor livro do ano: *33 Ciberpoemas e uma Fábula Virtual.*
- 1997 Prêmio Açorianos de Literatura Infantil, melhor livro infantil: *33 Ciberpoemas e uma Fábula Virtual;*
- 2000 Prêmio Açorianos de Literatura Infantil (melhor livro): *A Árvore que Dava Sorvete;*
- 2000 Láurea "Altamente Recomendável" pelo livro *A Árvore que Dava Sorvete;*
- 2001 Láurea Altamente Recomendável pelo livro *Um Elefante no Nariz;*
- 2002 Láurea "Altamente Recomendável" pelo livro *Poesia Visual*;
- 2004 Prêmio Açorianos de Literatura Infantil, melhor livro do ano, *111 Poemas para Crianças;*
- 2004 Láurea "Altamente Recomendável" pelo livro *111 Poemas para Crianças;*
- 2005 Prêmio Jabuti de Literatura Infantojuvenil: *Duelo do Batman contra a MTV;*
- 2008 Prêmio Açorianos de Literatura de Melhor Livro Infantojuvenil: *Uma colcha muito curta.*
- 2011 Prêmio Odylo Costa Filho, melhor livro de poesia para crianças - A lua dentro do coco, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil FNLIJ.

Considerando a Literatura infantojuvenil no atual contexto tecnológico, é relevante registrar que Sérgio Capparelli se destaca, também, na perspectiva dos novos gêneros digitais. O *site*[5] oficial do autor e a sua página Ciber&Poemas são

[5] Site: http://www.capparelli.com.br/

inovações nas ferramentas de abordagens de leituras virtuais. Ciberpoemas, poesia visual e produção de poesia ganham o espaço e atraem o leitor interativo e conectado. O ciberpoema, de acordo com Gomes, na dissertação intitulada *A recepção de ciberpoemas*: experiência de navegação no site de Sérgio Capparelli na escola, de 2017, é um exemplo de gênero digital interativo:

> [...] um gênero concretizado no ambiente virtual, é um texto de estética híbrida carregada de figuras de linguagem, ritmo, léxico inovador e de campos semânticos que exigem relações externas ao escrito para serem compreendidos, mas, nele, tudo isso se alia às imagens, sons, cores, movimentos e à necessidade de interação cognitiva e física com o computador. (GOMES, 2017, p. 50).

Posto isso, ainda é necessário ressaltar que a obra *O rapaz do metrô*: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos (2014) chama atenção por retratar, por meio da poesia - gênero não muito abordado no âmbito educacional, as maiores dificuldades enfrentadas pelo público leitor juvenil. Conflitos esses que exigem enfrentamento e resoluções, ou seja, situações que permeiam a vivência do jovem leitor e faz com que ele se identifique com os personagens, proporcionando, assim, a introspecção psicológica e intimidade com a obra. Considera-se que a escolha pela obra se deu exatamente pela proximidade das realidades cotidianas entre os personagens da obra e do possível público alvo a ser desenvolvida a proposta didática, além de proporcionar a esse público o contato com o gênero poesia, na perspectiva do letramento literário.

3.2.1 *O Rapaz do Metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli

O livro em análise é composto por poemas narrativos e expressivos inseridos em uma macronarrativa voltada especificamente ao público juvenil, conforme explicitado no subtítulo da obra. A história é contada em 88 poemas divididos em oito capítulos, sob a ótica de um rapaz de dezesseis anos de idade, “quase branco”, trabalhador, observador, vítima de uma sociedade preconceituosa, violenta e egoísta. Morador da Zona Sul de São Paulo, o eu-lírico convive diariamente com a realidade violenta, presenciando situações de descaso, racismo, morte, entre tantas

outras, as quais precisa enfrentar com maturidade, apesar de estar em uma idade de transição entre a infância e a fase adulta.

Como a estrutura da obra é em poesia, encaixando-se, especificamente, em poesia narrativa, ela apresenta uma sequenciação narrativa sob a ótica do eu-lírico que é um narrador, com voz sobre sua história. Basicamente, o enredo apresenta a história desse jovem, que em uma situação de grande violência, presencia o assassinato de seus amigos e de sua amada Beatriz e, acidentalmente, acaba registrando esse episódio, levando-o a temer por sua vida e refletir sobre suas decisões e seus sentimentos de inconformidade frente a tal contexto.

Os poemas não seguem uma métrica específica ou rimas. São versos brancos, possuem características peculiares e sua construção é em tom narrativo, tematizando e percorrendo as diversas faces da violência através das linhas do metrô, que é o fio condutor da obra. Embora composta na forma de poemas, a obra apresenta estrutura narrativa, tais como situação inicial, conflito, espaço, personagens e desfecho.

O aspecto gráfico visual do livro, sobretudo capa e contracapa, é também relacionado à violência e vandalismo. As cores do título, na capa, remetem ao sangue derramado nas várias chacinas narradas no decorrer da história, além da grafia e posição das letras do título e subtítulo, assemelhando-se a carimbos. Da mesma forma, as imagens de pichações no metrô demostram a total falta de zelo em meio a um cenário perturbador e caótico. O texto escrito na contracapa, também em letras na cor vermelha, assemelha-se às escritas datilografadas ou carimbadas, lembrando, assim, os “Boletins de Ocorrências” que são feitos nas delegacias policiais. Tal como à página 05, em que o título da obra “O rapaz do metrô” se assemelha a estrutura de um carimbo. Ou seja, situações de um contexto que envolve crimes, depoimentos e afins.

FIGURA 6 - Capa do livro *O rapaz do metrô*

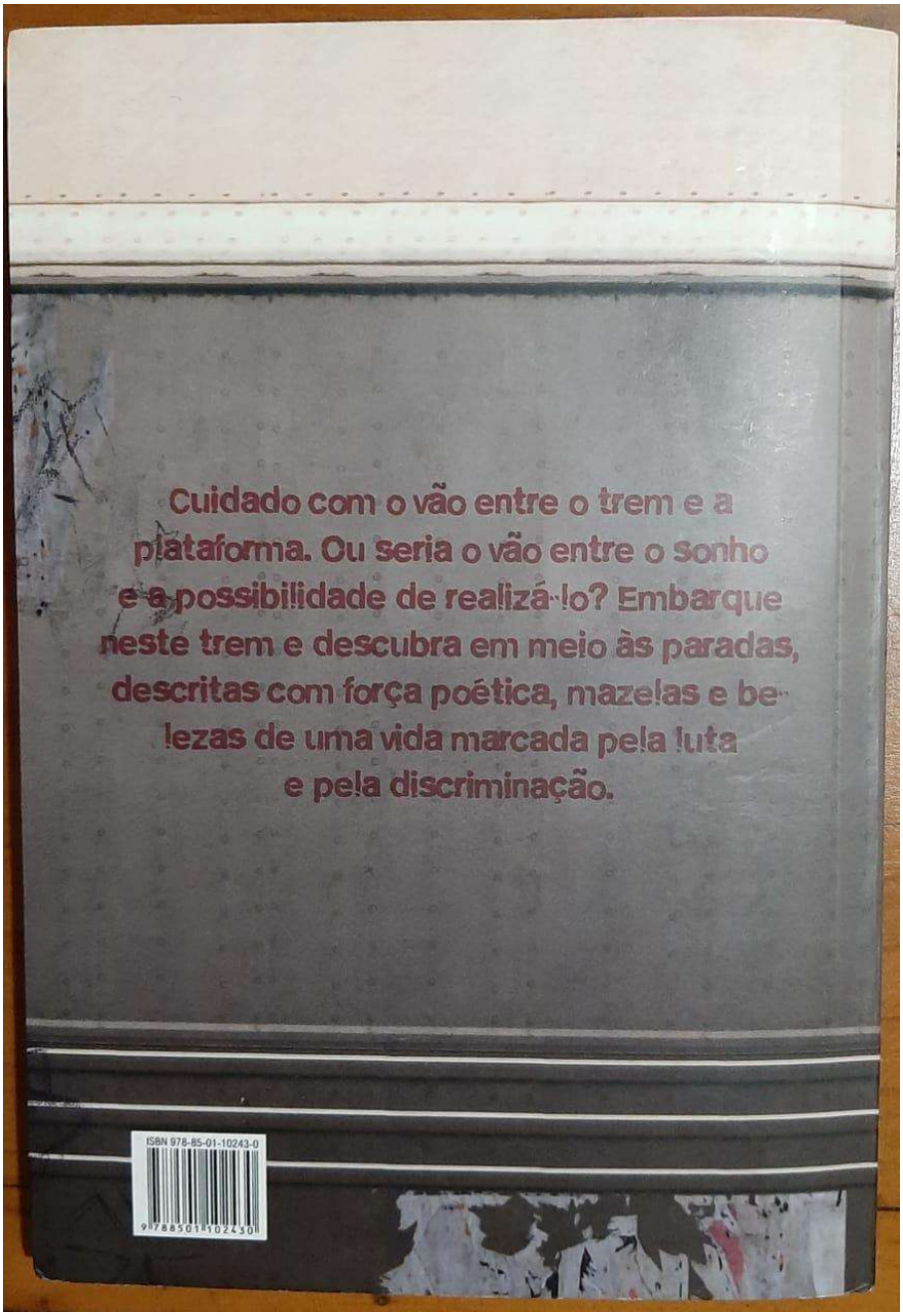


FIGURA 7 - Contracapa

Embora a proposta voltada se vincule à violência urbana, o texto da contracapa – sinopse - traz uma mensagem convidativa à leitura do livro, abordando e alertando o leitor com uma linguagem metafórica em relação ao "vão" entre o trem e a plataforma, o que seria a fase de transição entre a infância e a juventude, período repleto de sonhos e desafios, necessitando, portanto, de maturidade e sabedoria para enfrentá-los e realizá-los:

> Cuidado com o vão entre o trem e a plataforma. Ou seria o vão entre o sonho e a possibilidade de realizá-lo? Embarque neste trem e

descubra em meio as paradas, descritas com força poética, mazelas e belezas de uma vida marcada pela luta e pela discriminação. (CAPPARELLI, 2014).

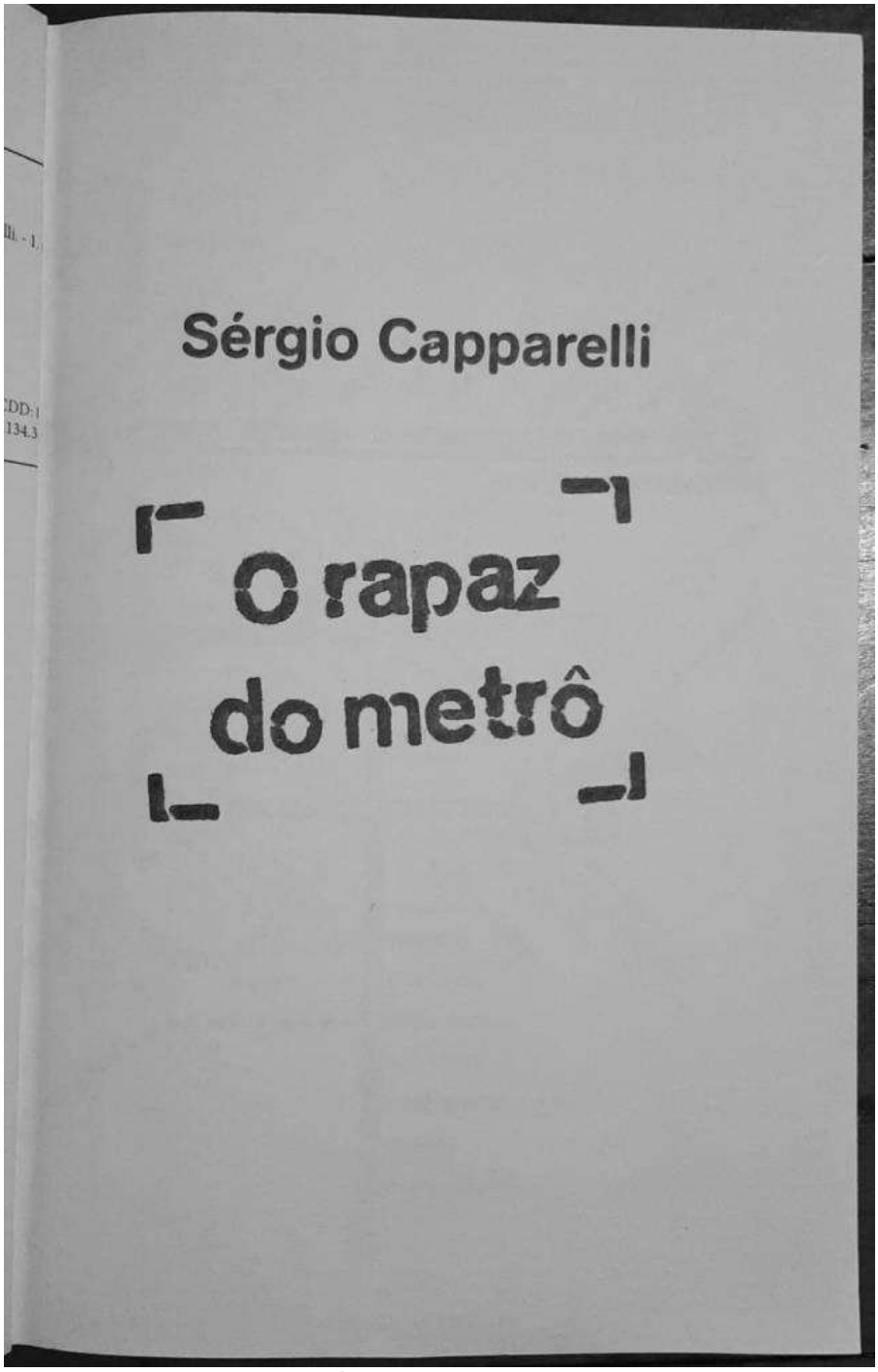


FIGURA 8 - Página 5

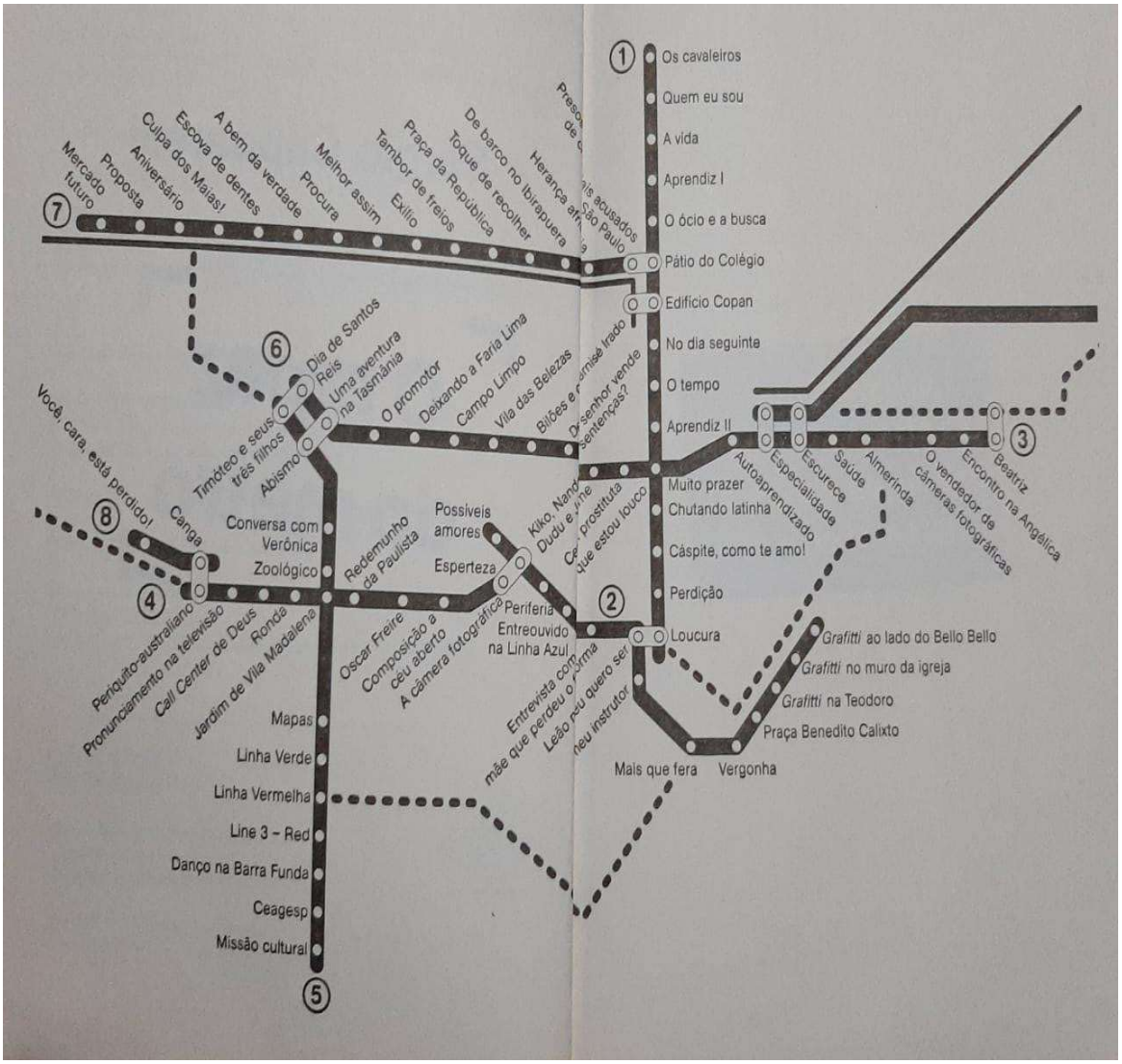


FIGURA 9 Páginas 6 e 7 – Primeiro Sumário

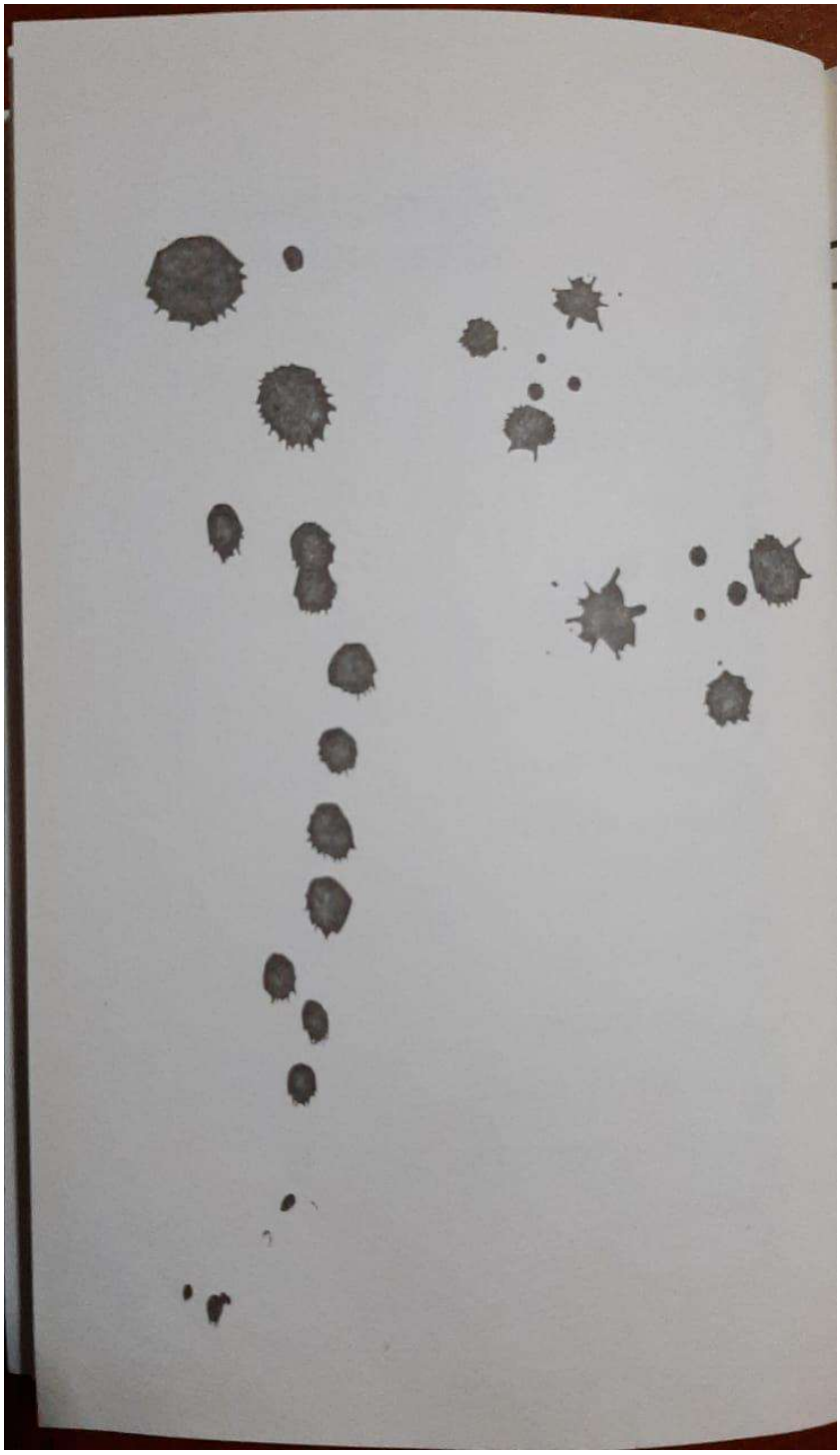


FIGURA 10 - Página 16 – Imagem abertura do capítulo 1

Nesse sentido, já na primeira página e também no primeiro sumário as imagens se assemelham ao mapa metroviário da cidade de São Paulo, porém contendo os títulos dos poemas de cada capítulo no lugar das respectivas estações,

relacionando o eu-lírico (protagonista) ao submundo, obscuro, do qual faz parte. Isso porque a obra possui um fio narrativo que conduz os poemas pelas linhas do metrô. O sumário, portanto, identifica o desenrolar da história.

Cabe mencionar, também, sobre a importância do posfácio para a contribuição da leitura e sua ampla compreensão. Composto por dois textos, intitulados "*Direitos Humanos e Aplicação da Lei"* e *"O respeito aos Direitos Humanos dificulta o trabalho da polícia?"* sendo, o primeiro expositivo e o segundo argumentativo (retirado do próprio código de conduta proposto na Dinamarca e também baseado no guia das Nações Unidas), o posfácio, nessa perspectiva, instiga o leitor a uma reflexão ao discutir sobre os direitos humanos ligados às práticas policiais e aplicação da lei.

Entre os sumários uma imagem, como se fosse uma placa, chama a atenção, pois traz a letra de uma canção infantil de ninar "Tutu Marambá", porém a última palavra é substituída da letra original – "voltar" por "matar", refletindo mais uma vez a violência presente até mesmo no universo infantil:

> Tutu Marambá,
> Não venha mais cá,
> Que o pai do menino
> Te manda matar.
> (CAPPARELLI, 2014, p.9).

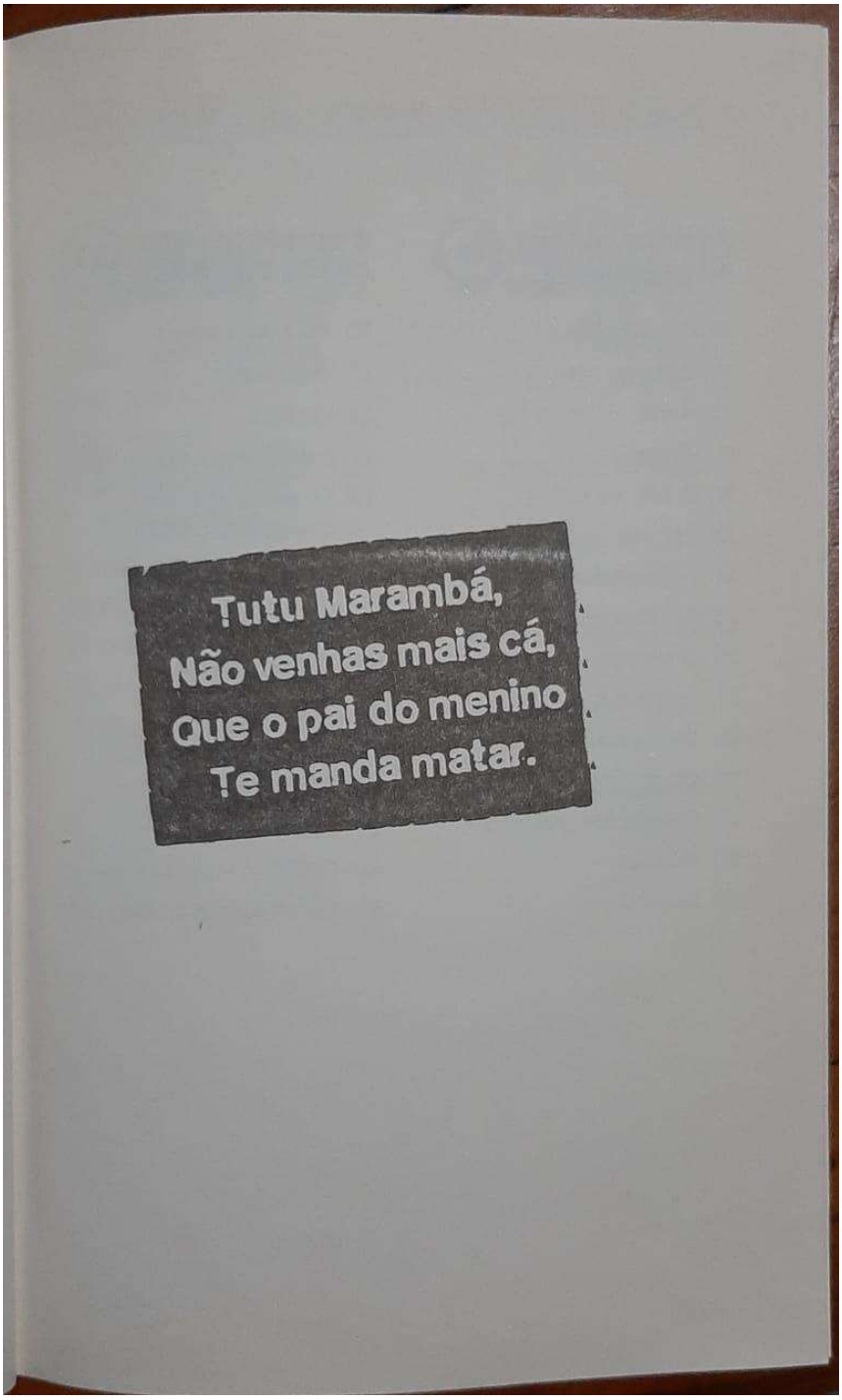


FIGURA 11 - Página 9 – Placa com a canção *Tutu Marambá.*

A obra apresenta oito imagens em preto e branco, uma em cada capítulo, antecedendo os poemas dos respectivos capítulos, referindo-se às mortes e aos diversos contextos violentos presenciados pelo eu-lírico, sugerindo e antecipando ao jovem leitor as possíveis leituras e abordagens temáticas.

Percebo que, além do conteúdo ser voltado ao público juvenil, o aspecto gráfico visual da obra chama a atenção do leitor, por exemplo, pois a apresentação do livro se destaca, refletindo as mais difíceis situações relacionadas à violência em meio a um cenário urbano e a luta para sobrevivência e superação ante a discriminação tão presente nesse contexto. Pela leitura dos poemas, o leitor é envolvido em uma narrativa carregada de subjetividade, o eu-lírico apresenta os seus conflitos interiores, traumas, anseios e seus enfrentamentos diante da brutal violência, a qual o protagonista convive diariamente.

O primeiro poema inicia apresentando uma cena de crime, a primeira chacina. Composto por uma linguagem impactante, intitulado de “Os cavaleiros”, traz à tona a frieza e crueldade nos atos violentos dos possíveis assassinos:

Os cavaleiros

Chegaram quatro
Em cavalos de gelo.
Portavam dois deles
Fuzis de brinquedo.

De negros capuzes.
Os olhos cegos.
Ou vesgos. E atiraram.
Cada bala, um beijo.

Então se contorceram
Bonecos e titeriteiros.
E de cada peito jorrou
Um sangue vermelho.

Foram-se os cavaleiros
Por entre ruelas e becos.
Rubras, as suas mãos,
Com sangue já velho.
(CAPPARELLI, 2014, p. 17)

Composto por quatro quartetos de versos curtos - quatro a oito sílabas poéticas e sem rimas, a pontuação também recebe um destaque diferenciado. A preferência pela utilização de pontos finais na grande maioria dos versos denota a rapidez na sequência da narração das ações trágicas e frias. Com uma linguagem muito objetiva, os versos são carregados de violência e frieza, sobretudo os últimos verso dos quartetos: “Fuzis de brinquedo”, “Cada bala, um beijo”, “Um sangue vermelho”, “Com sangue já velho”. Esses versos denotam a indiferença em relação

à vida, a utilização das armas como se fossem brinquedos, para cada bala ou morte assim, recorrente, beijos. Considerando-se que o beijo é sinônimo de amor, um paradoxo com a própria morte, que é dor e tristeza, marcado, assim, pela forte presença da cor vermelha relacionada ao sangue derramado por mãos que já se acostumaram a tal ato. Além disso, já no próprio título "Os cavaleiros" chama a atenção pela imponência presente, simbolizando o poder sobre os mais vulneráveis. Camilo (2019) reitera a forte menção ao Apocalipse, último livro da **Bíblia,** presente no título do poema:

> No que se refere aos cavaleiros, nota-se a clara referência aos quatro cavaleiros do apocalipse: Peste, Guerra, Fome e Morte; os cavaleiros chegariam montados em seus cavalos e teriam o poder de executar sua missão na terra que se finda. Do mesmo modo, os cavaleiros citados no poema são os responsáveis por levar dor e insegurança para os moradores da periferia onde vive o rapaz do metrô. Assim, o eu narrativo se vale de referências também da religião para compor os poemas que apresentam as chacinas, conciliando tradição e conhecimento popular. (CAMILO, 2019, p. 55).

A apresentação do eu-lírico com o poema "Quem eu sou" ameniza a agressividade na linguagem e mostra ao leitor quem realmente é o "rapaz do metrô". Entre tercetos e duetos, com estrutura bastante irregular é apresentado ao leitor, o protagonista. Com apenas dezesseis anos, o jovem trabalhador se diz bem responsável, pois trabalha na manutenção do sistema de freios. Os dois últimos versos do poema chamam a atenção do leitor: "Entre a casa e o trabalho, /Entre a escola e os amigos", pois demostram a oscilação do comportamento juvenil, ora adulto demais com as particularidades do trabalho, ora criança (infantilidade), com a ligação entre a escola e amigos somente. A irregularidade na estrutura do poema remete às inconstantes características do eu-lírico, características, essas, bem típicas do público infantojuvenil:

Quem eu sou

Dezesseis anos
Bem distribuídos.

Boa parte nos braços
Boa parte em abraços
Em todos os sentidos.

II

Já fui saco de pancada
Mas não sou mais.

Quando me irrito,
Solto fogo pelas ventas.

Eu tô que tô
E, se quiser provar, Tenta.

Mas me contenho.
Ah, como me contenho,

(Estou sempre ocupado
Com a manutenção do sistema de freios.)

Quanto aos infortúnios,
Bato-os todos de frente.

E faço viagens. Muitas viagens.
Fitando o teto de meu quarto.
Escapulo.

Logo volto à razão
De anos bem vividos,

Entre a casa e o trabalho,
Entre a escola e os amigos.
(CAPPARELLI, 2014, p.19).

O “metrô” também pode ser entendido numa linguagem metafórica como uma representação da “vida” – no qual pessoas embarcam e desembarcam constantemente, deixando apenas lembranças. E ele, o rapaz, tendo o metrô como seu primeiro emprego, fica responsável por sua manutenção. Tal como na vida real, ele acaba presenciando situações violentas que o deixam horrorizado e que demandam sábias atitudes para enfrentamento e resolução de questões, nas quais está inserido. No entanto, muitas vezes acaba se deparando com sentimentos como os de revolta, medo e angústia, refletindo, dessa forma, o típico comportamento juvenil, que aparenta maturidade ou infantilidade diante dos problemas e dificuldades enfrentados pelos jovens em geral.

No poema intitulado “No dia seguinte”, ainda no primeiro capítulo, há a descrição da manhã, após uma violenta chacina:

No dia seguinte

No dia seguinte
À chacina
A vila acordou
Horrorizada.

Quem eram?
Um dos bilhões
Na contabilidade,
Caixa dois?

Um matador
Do tráfico, Para servir
De exemplo?

Mas certo,
O trem não para
Ou avança
Fora da linha,

Comer, dormir e estudar
Comer, dormir e estudar
Comer, dormir e estudar

E se ouve, bem cedo,
De janela a janela:
Começou de novo
A matança, vizinha!
(CAPPARELLI, 2014, p. 25).

Composto por quatro quartetos e apenas dois tercetos, o poema sinaliza a constante repetição das violentas cenas descritas. Sobretudo nos dois últimos versos "Começou de novo / A matança, vizinha!" remetendo assim, a banalização da presença da violência e mortes naquele contexto. Outro elemento que chama a atenção no poema, é a linguagem policial utilizada, ao mencionar os possíveis responsáveis pela tragédia: "bilões, "Caixa dois", conforme os autores ressaltam no artigo *Leitura de Poesias para Jovens*: A lírica do metrô de Sérgio Capparelli:

> Tratando de uma realidade bem específica de uma comunidade que está em constante conflito com policiais e criminosos milicianos e do tráfico de drogas, há a presença de um vocabulário próprio dessas relações, tendo, inclusive, uma nota de rodapé explicando alguns termos que o autor chama de gírias policiais. (ALVES; BARBOZA, 2020, p.37).

No que diz respeito ao sentimento de revolta em relação à discriminação racial, o poema “Vergonha” traz à tona a questão. Com uma estrutura fixa de cinco quartetos, o poema se relaciona amplamente com as constantes situações de descaso e discriminação, as quais permeiam o contexto do eu-lírico de um modo fixo e permanente. Além desses aspectos, há também uma referência à obra *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, ao se deparar com uma situação de ter que se tornar branco para ser aceito e reconhecido em uma sociedade preconceituosa e racista. Conforme aponta Camilo (2019, p. 63):

> Macunaíma precisa banhar-se para ficar branco e assim poder sobreviver na cidade, para ter o seu “passe livre” para o sucesso de sua empreita, tal qual o rapaz do metrô que, naquele dia, estava livre da batida policial por ter um tom de pele diferente do que era buscado no dia.

O fato do eu-lírico se considerar um “quase branco” e se envergonhar pela maneira que são tratados baseados apenas na cor de sua pele, faz com que a revolta de presenciar esse descaso tome conta de seus pensamentos. A cor escura de seu pai o faz enaltecer ainda mais a necessidade de valorização de sua etnia. Desse modo, os versos narrados no poema demonstram a total inconformidade com as agruras decorrentes. Como se pode perceber no poema:

Vergonha

Passo ou não passo? No espelho
Minha imagem confirmou que passaria.
Eu era branco e a força-tarefa, armada,
Triava apenas os negros e os pardos.

Estava na ordem do dia. Abordagem
De pessoas de cor parda ou negra.
E eu era quase branco. E como branco
Bati a porta e fui para a rua, tranquilo.

Neste momento senti a vergonha.
De ser gente. De ser homem. De ter
Um passe baseado na cor da pele.
E súbito quis também ser negro

Como papai, e mostrar que insurgia
Contra a triagem étnica ou de raça
No país em que vivia e tanto amava:
Refiz meus passos com um nó na garganta.

E expliquei, pai, não aguento, pai,
E ali, fiquei a examiná-lo, e papai
Tinha uma cor mais escura,
Feita de raça, de suor e de trabalho.
(CAPPARELI, 2014, p. 46).

No capítulo dois, especificamente no décimo primeiro poema, “Praça Benedito Calixto”, há a apresentação de um poema descritivo, as cenas e as imagens que contemplam detalhadamente a caracterização do local, transmitem ao leitor a sensação de prazer e felicidade, fugindo, dessa forma, do contexto e da linguagem violenta contemplada nos demais poemas. Com descrições e fortes referências intertextuais, como Descartes, Manuel Bandeira, entre outras, o poema traz um momento de alegria em meio a um cenário caótico, apresentando, também, a personagem Beatriz ao leitor:

Praça Benedito Calixto

Hoje fui conhecer
A Praça Benedito Calixto
Não sozinho, com Beatriz,
De quem gosto, logo existo.

E nós cantamos
E nós dançamos
E nós comemos.

Cheia, que nem sardinha
Uma vizinha pergunta aqui
E a outra ali, descabelada,
Diz que não sabia de nada.

Rádios antigos, virtuais,
Balangandãs, penduricalhos
Turíbulo e turiferário
E a promessa do paraíso

E nós cantamos
E nós dançamos
E gargalhamos.

A dentadura de Napoleão,
A Nau Capitânia de Cabral
Mais um diploma de doutor
Embrulhado num jornal

E nós cantamos

E nós dançamos
E nós comemos.

Com os olhos e a boca,
Aipim, charque, acarajé,
Máscaras de carnaval
E até uma pipa colorida.

E nós cantamos
E nós dançamos
E gargalhamos.
(CAPPARELLI, 2014, p. 48).

Entre tantos elementos intertextuais, Dante Alighieri se sobressai, como um resgate de Capparelli ao Clássico em referência à obra *A Divina Comédia*. A personagem Beatriz, aqui apresentada, e que tem a afeição do protagonista, é o elemento principal que rege a trama, além do fato de fazer referência à musa inspiradora, tendo ambas um trágico e triste destino. Assim como no poema clássico, em *O Rapaz do Metrô*, também o personagem mantem um amor platônico por Beatriz e ambos os protagonistas necessitam seguir um trajeto, uma jornada, seja num barco ou num metrô, em busca de certezas e verdades. A busca pela amada em o Paraíso em Dante seria a luta pelos direitos humanos, em Capparelli.

O protagonista, ao longo dos capítulos, se depara com muitas perdas, pessoas queridas, amigos, amores, que se vão tragicamente, tragados pela morte, sem motivo ou direito de se defender e restam-lhe apenas lembranças, inconformidade e revolta. Nesse sentido, a forte presença de denúncia social é acentuada em alguns poemas específicos. Alves e Barboza (2020, p.37) reiteram essa questão: "O livro é composto por 88 poemas que assumem, mediante um contexto, um caráter de denúncia social". A exemplo dessa proposição temos o poema *Grafitti ao lado do Bello Bello*. Um poema composto por apenas um quarteto, com versos curtos e linguagem objetiva, o eu-lírico se posiciona claramente contra o sistema corrompido e corrupto que direciona às ações criminosas e ainda se mantém no poder:

Grafitti ao lado do Belo Belo

A coisa está preta, Bello,
Ninguém sabe quem é o bandido
Se quem mata a céu aberto
Ou quem mata escondido.
(CAPPARELLI, 2014, p.51).

A descrição da trágica morte de Beatriz e o incidente com o registro da cena do crime dão início ao terceiro capítulo ou terceira chacina. A partir desse episódio, o eu-lírico sofre a dor da perda de seu grande amor e as incansáveis perseguições por testemunhar o terrível e triste momento:

Kiko, Nando, Du e José

Não tenho câmera, explico,
Pega a minha, diz Beatriz.
Onde está? Você sabe, na cômoda,
E atravesso a rua, pois queria
Registrar toda a nossa alegria.
Fácil fácil ser alegre, me disse,
Bastam uns amigos, um amor
E rompe-se a casca do ovo
Em todo o seu resplendor.

E abri a porta, Dona Antônia,
O quê, quis saber ela, a máquina
Da Beatriz, ela riu, você ainda
Vai ser meu genro, brincou,
Ah, Dona Antônia, somos amigos
E subo a escada, janela aberta,
A luz difusa do fim de tarde,
Transfigurada, serena até,
Sobre as sacadas dos cortiços
E sobre tantas velhas casas.

E clique, pego mamãe na praça,
Clique, um mendigo, clique, clique,
A sacada descascada do armazém,
Clique, pombas brancas nos galhos
Da extremosa e, meu Deus, aquele
Que ali passa não é seu Carvalho,
Clique, clique e inclinado na janela
Saúdo-o, pronto, continuo a lida
De imortalizar a vida pequena.

Absorto em panorâmicas,
Closes, cliques, portas da padaria
Eu registro, clique, Beatriz
Reentrando no Bar, Beatriz,
Com um copo cheio na mão,
Nando que se dirige ao balcão
Kiko que encena os trejeitos
Do artista Charlie Chaplin.

Aciono o botão de cinema
E filmo, sou agora um diretor
Conhecido, Glauber Rocha,
Clint Eastwood, Tornatore
Ou aquele francês, Resnais,

Ou Ang Lee, já não sei qual,
Do quarto obscuro de Beatriz
Para a fama internacional.

A cena então se imobiliza
Pois já chegam os matadores,
Quero gritar, mas não consigo
E os filmo, acertam Beatriz,
Depois o Kiko, Du, Nando,
Que sangra, mãos no peito,
Por que fez isso comigo,
Pergunta, e então desaba.

Eis que um dos matadores
Vira-se, touca ninja acima da boca,
E por intuição, zelo ou dúvida
Olha em volta, depois para cima
E me vê, olhares que se cruzam
Os meus, de câmera fria, digital,
E o outro, de fúria jamais vista
Dentro desse reino animal.
(CAPPARELLI, 2014, p.56).

Instaura-se, portanto, o principal conflito. De expectador dessa triste realidade, o protagonista passa a ser o alvo principal, ou seja, a possível próxima vítima. Dos momentos narrados de alegria com os amigos, agora somente dor, tristeza e medo. Nesse sentido, o poema em questão possui sete estrofes que variam entre oito, nove e dez versos, prevalecendo os de oito versos. Não há, portanto, uma regularidade na metrificação do poema, a pontuação também se destaca, uma vez que é utilizado o ponto final no término de cada estrofe, proporcionando a ideia de movimento e velocidade com a narração das sequências das cenas. Com uma linguagem descritiva, o eu-lírico transmite a sensação de euforia e felicidade antes do ocorrido – até a quinta estrofe. Já nas duas últimas o terror e o medo se destacam entre os versos e o leitor é, então, envolvido sobremaneira para dentro dessa narrativa, compartilhando as emoções e tormentos que guiam o pensamento do eu-lírico. Esse é sem dúvida um dos poemas mais longos e mais importantes de toda a poesia narrativa.

O poema “Claro que estou louco!”, ainda no terceiro capítulo, demonstra a expressividade do eu-lírico após ter presenciado tamanha violência e crueldade diante dos seus olhos através das lentes da câmera de Beatriz. Em apenas uma longa estrofe composta de 30 versos o eu-lírico traz à tona a dor e indignação pelas

vidas ceifadas, sobretudo a de Beatriz. A forte presença de metáforas, comparando-o a um retrato pálido ou a um oceano denotam a solidão que o corrompe e atormenta cruelmente seus pensamentos. Também a certeza permeada de revolta, no último verso “um dia tem de acabar!”, posicionando-se, assim, a lutar e seguir em frente, ainda com o coração doloroso, mas tal qual o metrô, que faz algumas paradas, entregando cada um a seu caminho - ou cada um seguindo sua jornada, segue cumprindo o seu propósito:

Claro que estou louco!

Depois da morte da Beatriz
Foi cada um por si e a dor
Por todos, naquela ânsia
De estar sozinho, no burburinho
Das coisas ao redor, aparente
Náufrago depois do naufrágio
Ou melhor, bêbado sem ter bebido,
À beira da voragem, em círculos
Me espiralo, me redemunho
No que sinto, pronto, estou louco,
Tenho certeza, sim, sou agora
Uma lembrança, um retrato pálido
Do que fui, do que acreditei e fiz,
Acabou-se, cara, estou louco,
Não era isso que queriam?
Mas olha agora a onda mínima,
Que se ergue no mar, calma,
Como quem não quer nada,
Ou melhor, quer e não quer,
E que de repente se levanta,
E impetuoso, súbito desabo,
Borrasca, tormenta, cólera,
E tudo isso sou eu, oceano
Em que me debato, quero e exijo
Todas as vidas que nos tiraram,
A de Beatriz e a dos outros,
Cada dia, um pouco, todo dia,
Em cada esquina, em cada bar
Porque esse extermínio de jovens,
Cara, um dia tem de acabar!
(CAPPARELLI, 2014, p. 60).

E assim a narrativa prossegue, permeada pelo medo, indignação, revolta, solidão, ameaças. Além do eu-lírico sofrer com as terríveis lembranças e ainda conviver com as contínuas chacinas no bairro em que vive, agora é alvo de perseguição, pelo fato de ter testemunhado e gravado a mais terrível das chacinas,

pois ali estavam seus amigos e Beatriz. O poema “Encontro na Angélica” apresenta em tom totalmente narrativo, numa longa estrofe de vinte versos, a descrição do encontro com o possível culpado e, em seguida, apenas uma única estrofe com um verso finaliza deixando muitas informações implícitas:

Encontro na Angélica

Vinha vindo pela Angélica,
Rumo à Consolação, para chegar à Paulista,
Quando, perto da banca de revista, uma moto preta
Kawasaki, acho, ou Fuji, não entendo de marcas,
Mas foi um coturno que vi primeiro.
O coturno de um homem alto e troncudo.
Ergo os olhos e vejo que ele me examina.
No canto da boca tem uma verruga.
Acho que estremeço, não sei, mas me contenho,
Enquanto ele, erguendo as mãos,
Cria com o indicador, pressiona o botão
Do obturador, como se fotografasse,
E de novo me contenho, calma, cara, ele quer te testar,
Saber se você esteve um dia na janela de Beatriz
E viu o inferno no bar. Desguio e prossigo.
Atrás de mim, o pipocar da moto.
Eu, na calçada; ele, na faixa de asfalto,
Move-se devagar, me olha como se eu fosse extraterrestre.
E depois acelera em ponto morto uma, duas, três vezes,
Com tal estrondo que os vidros dos edifícios
Trepidam, luzes são acesas, gente vem à janela
E assim mesmo prossigo pela Angélica
Até o metrô e depois até Água Amarela.

Instantes depois, também lentamente, passa a ronda.
(CAPPARELLI, 2014, p. 66).

Ao findar da narrativa, na resolução desse principal conflito, em que a perseguição o assombra e a morte se aproxima, o aprendiz se depara com um promotor. O medo e a dúvida de não saber ao certo em quem confiar, entregar ou não o vídeo que registra a chacina, fazem com que o jovem tema sobre essa decisão. A desconfiança perpetua em sua mente, dificultando a possível resolução do impasse, como se vê no poema “O Senhor vende sentenças?”:

O Senhor vende sentenças?

Eu quero saber se não é daqueles

Que saem por aí vendendo sentenças,
Aqueles que embolsam os bolsos alheios.

Para começo de conversa, disse ele,
Não sou juiz, sentença não vendo nem dou:
Eu sou apenas um promotor público.

Mas por que desconfia do que digo?
Não tenho mais tempo a perder,
Me dá o vídeo e estamos resolvidos.

E se eu não der, o que pretende fazer?
Vai me prender. Vai me dar um soco.
Vamos, me diz, o que pretende fazer?

Logo no início, ouvindo suas insolências!
Uns tabefes, caso tivesse perdido a cabeça:
Uns tabefes bem dados, se quer saber!

E por quê? Por causa das insolências!
Depois, pensando na nossa conversa,
Descubro que não é bem assim:

E agora (falo como se fosse seu pai)
Te daria um abraço e perguntaria
Qual o pavor que te faz ficar assim?

Suspirou fundo, o Promotor Público.
Sabe, disse ele, já tive um filho,
Se vivo, teria pouco mais que sua idade.

E onde ele está? Morreu. Como?
Numa abordagem policial, como tantas,
Quando voltava para casa à noite.

Acho que por causa da cor.
Não do carro, claro, claro, mas da pele
Porque era um filho adotado.

Negro, em resumo. Quis explicar.
Mas não o ouviram. E ainda disseram:
Negro com carro novo, só se for ladrão.

É isso, filho, a decisão é sua!
(CAPPARELLI, 2014, p.117).

Percebe-se no poema a razão óbvia pelo promotor querer fazer justiça. A situação descrita sobre a morte do filho e a intolerância diante dos fatos ocorridos, emociona o eu-lírico, tal como o próprio leitor, que interage e mergulha na profundidade da narrativa. Com uma estrutura fixa de onze tercetos e apenas a

última estrofe com somente um verso, o poema permite essa interação, pois a angústia de decidir pelo certo ou pelo errado também atinge o próprio leitor. Desse modo, a narrativa segue ao fim e o jovem rapaz faz justiça e entrega, portanto, o tão temido vídeo revelado no poema "Aleluia". Com uma estrutura fixa de oito tercetos, no próprio título já se percebe a concepção de alívio e de ter feito a escolha correta, no entanto, no poema são apresentados também os dois lados: aqueles que se sentem aliviados e cantarolam a vitória e aqueles que se entristecem – comparados pelo eu-lírico como "urubus em revoada", pois os consideravam como amigos:

> **Aleluia**
>
> O ônibus seguia lotado
> Quando alguém anunciou:
> Prenderam os assassinos.
>
> Que pena! Crocitaram
> Os urubus em revoada:
> Eles eram nossos amigos.
>
> E toda a Vila das Belezas
> A seguir cantarolou:
> Prenderam os assassinos.
> [...]
> (CAPPARELLI, 2014, p. 136).

Embora as situações de violência e preconceito narradas ao longo da obra causem impacto no leitor, a poesia com sutileza mostra a triste realidade de muitos jovens no contexto atual. A luta diária de uma vida repleta de responsabilidade, desilusões, desafios e sobrevivência em meio a um cenário cruel e egoísta, permeia a realidade dos nossos jovens leitores, proporcionando a eles a identificação com a obra. Desse modo, pela leitura de obras como a de Capparelli eles podem refletir e se tornarem mais críticos e conscientes.

3.3 A relevância da aplicabilidade da proposta de intervenção

Em análise à proposta didática apresentada no Apêndice A, percebe-se efetivamente a adequação metodológica do gênero poético embasada na perspectiva do letramento literário. Considerando, ainda, as inúmeras limitações e lacunas existentes no cenário educacional, no que diz respeito ao ensino do gênero

poético em sala de aula, a proposta vem ao encontro das demandas no âmbito da educação do contexto contemporâneo.

De acordo com os pressupostos apresentados pelos teóricos e estudiosos citados ao longo da pesquisa, o gênero poético encontra-se distante da realidade da atual prática pedagógica. Reflexos, portanto, de uma formação inicial e continuada fragmentada e desqualificada, em que a abordagem à poesia está ligada à aspectos pragmáticos e utilitários, para fins metalinguísticos apenas, desfavorecendo, assim, todo potencial estético presente no texto poético. Além do desprestígio atribuído à literatura, sobretudo no que se refere à poesia, os documentos norteadores da educação brasileira aqui analisados, *BNCC* (BRASIL, 2018) e o *Referencial Curricular* (PARANÁ, 2018), bem como o *Projeto Político Pedagógico* do contexto educacional no qual se aplicou a pesquisa, não apresentam uma orientação metodológica específica no âmbito do letramento literário que conduza o trabalho docente de uma maneira satisfatória e efetiva.

A escolha pela obra *O Rapaz do Metrô:* Poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli (2014), contempla o gênero poético, em tom narrativo, e se alinha às urgentes necessidades de se abordar a poesia em sala de aula, utilizando-se de temas e linguagens voltadas especificamente ao público jovem. Ademais, a violência urbana que permeia a narrativa e os dilemas presenciados pelo eu-lírico proporcionam uma identidade com o potencial público leitor, assim como as dificuldades e obstáculos enfrentados pela fase entre a infância e a vida adulta requerem enfrentamentos e tomadas de decisões que muitas vezes não são tão fáceis de serem definidas. Desse modo, a proposição de sentido e (re)significação através do texto literário auxiliam na formação do jovem leitor, humanizando-o e suscitando-o a reflexões mais críticas, bem como ampliando o seu conhecimento como leitor literário.

Outro aspecto de grande importância, além da potencialidade que o texto literário/ poético proporciona ao leitor, o resgate à literatura clássica presente na obra selecionada é de relevância significativa nesse contexto. Proporcionar ao jovem – proveniente de um contexto familiar de extremas dificuldades, econômicas, sociais, educacionais, entre tantas outras, o contato com o clássico de Dante Alighieri, fundamentado a uma abordagem metodológica que compreende uma educação literária sistematizada e efetiva supera todas as lacunas deixadas no decorrer da formação leitora do educando.

A leitura da poesia, portanto, desempenha sobre o leitor um papel formador, a construção de sua capacidade crítica atrelada a sensibilidade e subjetividade ganham destaque nesse processo de formação de leitores. Ir além dos encaminhamentos propostos sugeridos apenas nas habilidades pelos documentos norteadores, configura uma abordagem teórico-metodológica capaz de compreender os reais valores do texto literário e ampliar efetivamente o processo de ensino e aprendizagem embasados no letramento literário.

É oportuno mencionar que alguns dos entraves detectados na maioria das práticas docentes ao trazer a poesia para a sala de aula, ao observar alguns contextos de ensino para o desenvolvimento da pesquisa, em geral se destaca a utilização do livro didático como única ferramenta de orientação para a abordagem do gênero poético no contexto educacional. No entanto, os encaminhamentos e atividades propostas se limitam a uma perspectiva superficial e fragmentada do gênero poético, bem como a utilização da poesia como um mero pretexto para se trabalhar conteúdos linguísticos. Fato esse que comprova o distanciamento e estranhamento do aluno em relação ao gênero poético. Sendo assim, os procedimentos metodológicos propostos nos livros didáticos, os quais são utilizados com os potenciais públicos a serem aplicados a pesquisa, não contemplam todas as potencialidades que o texto poético oferece ao aluno leitor. Deixando, então, uma lacuna no processo de formação desses alunos.

Entendo, portanto que a proposta didática elaborada por meio desta pesquisa proporciona ao educando, através de uma abordagem teórico-metodológica do gênero poético, uma formação capaz de refletir criticamente sobre si e sobre o mundo que o cerca, bem como ampliar seus conhecimentos e repertório no âmbito literário. Assim, as atividades sugeridas na proposta, tiveram como objetivo propiciar o contato mais íntimo e aprofundamento de leitura da obra, além de trazer a poesia narrativa à sala de aula, abordando aspectos que levam os educandos a identificação com a obra e reflexão sobre contextos e situações em que são conhecidos e vivenciados pela grande maioria desses alunos. Além disso, o diálogo intertextual que a obra proporciona, enriquece e corrobora sobremaneira para uma plena formação de leitores literatos. Para tanto, cada etapa da sequência está destinada com objetivos específicos no âmbito de formação e capacitação desses jovens leitores.

De modo geral, a proposta sistematiza a leitura da obra trazendo importantes momentos de reflexões por meio de gêneros variados, que possuem um diálogo com a obra principal e permitem, dessa forma, aproximar e familiarizar o leitor com o gênero poético narrativo, bem como suas especificidades. Preenchendo, assim, as possíveis lacunas não contempladas nos documentos prescritivos, livros didáticos e formação inicial e continuada.

Trazer para o ambiente educacional o gênero poético na perspectiva do letramento literário, conforme a proposta didática apresentada, significa, portanto, resgatar o valor e potencialidade contemplados no texto literário e sistematizar esse processo de leitura numa abordagem de aprendizagem significativa e efetiva. Rompendo barreiras e ampliando horizontes, a literatura, além de humanizar, transforma a identidade do leitor exercendo um papel fundamental no processo de formação do ser. Portanto, a proposta didática desenvolve a leitura literária como ato estético e político articuladas aos saberes sistematizados, possibilitando ao leitor o desenvolvimento crítico, reflexivo e capaz de (re)construir novas possibilidades de significações.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve por objetivo principal o resgate da poesia ao contexto educacional da sala de aula. Considerando, para tanto, uma educação literária sistematizada pautada no letramento literário, visando, assim, a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de articular os saberes e as discussões abordadas na transformação de uma sociedade. Pretendeu-se, então, de um modo mais específico, oportunizar a leitura do gênero poético no intuito de familiarizar os alunos com a linguagem literária, para fim de formação de leitores críticos. Além de apresentar as potencialidades ofertadas pelo texto literário, sendo este, portanto, um objeto favorável à humanização e não apenas um mero instrumento metalinguístico.

Ainda, é oportuno mencionar que a pesquisa promoveu também reflexões sobre a atual prática pedagógica em relação ao ensino de literatura, destacando as fragilidades e os enormes desafios que permeiam esse cenário, decorrentes de uma formação fragmentada, seja inicial ou continuada, bem como sobre as lacunas e incompreensões abordadas nos documentos norteadores da educação brasileira.

Como professora e pesquisadora, pude perceber, em observação às práticas de ensino utilizadas pela grande maioria dos profissionais de educação, uma abordagem muito pragmática e utilitária da literatura utilizada em sala de aula. A falta de uma formação alicerçada em metodologias embasadas na educação literária que promovam o contado efetivo com o texto literário, sistematizando o processo de leitura e capacitando o leitor para uma ampla formação e transformação do próprio ser, capaz de refletir criticamente e (re)significar-se, reflete no estranhamento e no distanciamento que os educandos possuem em relação ao texto literário, sobretudo o gênero poético.

Desse modo, o texto poético quando é apresentado ao aluno não contempla as reais potencialidades agregadas a ele, pois os procedimentos metodológicos utilizados não corroboram para uma formação plena do leitor. Ademais, a falta de orientação e encaminhamentos teóricos metodológicos no que diz respeito aos documentos prescritivos educacionais analisados na presente pesquisa, favorecem ao despreparo do profissional da educação, que muitas vezes buscam amparo apenas nos livros didáticos. Limitando, assim, o valor que pode ser encontrado no texto poético.

Nessa direção, pude perceber que a ausência do gênero poético em sala de aula resulta em um processo de rejeição do gênero pelos educandos, assim como pelos próprios docentes. A poesia, portanto, é considerado por eles como algo de difícil entendimento, ou até mesmo com temáticas não agradáveis ao público jovem. Embora os docentes cumpram os currículos, o gênero poético quando é apresentada aos alunos é por meio de abordagem metalinguística. A sensibilidade, o valor estético e a proposição de sentido, infelizmente, são deixados em segundo plano.

Assim, a realização dessa pesquisa teve impacto significativo em minha formação profissional. Reconhecer a grandiosidade que a literatura proporciona ao leitor, sobretudo quando se refere ao público jovem, faz com que o trabalho e a mediação do educador tenham um valor inestimável. Com efeito, a formação continuada, no âmbito do ProfLetras, agregou a mim, como professora, mudanças de posicionamentos e efetivas ampliações no que diz respeito ao conhecimento teórico e metodológico em relação ao ensino de literatura. Desse modo, ao longo desses anos de estudo e aprendizagem, minha prática docente foi transformada e amplamente favorecida de modo que, ao produzir o material didático pude, então, contribuir para que seja proporcionado ao contexto escolar uma prática de ensino literário significativo, preenchendo as lacunas que foram deixadas ao longo da formação desses educandos.

Reconheço que o profissional que busca ampliar seus conhecimentos através de uma formação em termos *stricto sensu,* a fim de que sua prática pedagógica obtenha resultados satisfatórios no âmbito educacional, enriquece e corrobora sobremaneira com todo o processo de ensino e aprendizagem e a plena formação do educando. Assim sendo, poder fazer parte dessa categoria de professor/pesquisador e proporcionar melhorias tão eficazes no âmbito do ensino da literatura, por meio da abordagem do texto poético, faz dessa conquista um sentimento gratificante. Afinal, contribuir para a formação do indivíduo, promovendo a humanização e valorização da vida humana através da leitura literária, configura o real propósito da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V; CECCANTINI, J. *Poesia infantil e juvenil brasileira:* uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AGUIAR, V; MARTHA, A. Poesia infantil e juvenil na contemporaneidade. In: SILVA, M; NAVAS, D; FERREIRA, E. A. G. R. *Produção Literária Juvenil e Infantil Contemporânea:* reflexões acerca da pós-modernidade. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, R. L.M. A Formação do Professor de Literatura. *Polifonia,* Cuiabá, EDUFMT, n.18, p.27-39, 2009.

ALVES, J.E.P; BARBOSA, L. M. O. Leitura de poesia para jovens: A lírica do metrô de Sérgio Capparelli. *Interdisciplinar,* São Cristovão, UFS, v.33, jan.-jun., p.30-47, 2020.

AVERBUCK, L.M. *A poesia e a escola*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1985.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/*BNCC*_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. *Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). 2014. Disponível http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 16 de out. de 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. *Guia PNLD Literário 2018*. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018 Acesso 10 de Janeiro de 2021

BRASIL. *Guia PNLD Literário 2020*. Ministério da Educação. Brasília. 2020. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020 Acesso 10 de Janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

CAMILO, S. *Poesia e violência: O rapaz do metrô, de Sérgio Capparelli*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2019. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/scamilo.pdf > Acesso: 10 de Novembro de 2019.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos.* São Pauloa: Duas cidades, 2004. p. 169-91.

CAPPARELLI, S. *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos. Rio de Janeiro: Galera, 2014.

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Prefácio* - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores:* desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSTA, M.H.M.S. *Encontros e desencontros na poesia:* a trajetória de pai e filho em Duelo de Batman contra a MTV, de Sérgio Capparell*i*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: www.ple.uem.br/defesas/pdf/mhmocci. Acesso em 15 de Novembro 2019.

DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação.* FaE/PPGE/UFPE, 2012. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br. Acesso em 05/12/2019.

DIAS, E.S; CARVALHO, D.B.A. A literatura juvenil contemporânea: breves considerações sobre a formação de um subsistema literário. *Miscelânea,* Assis, v.26, p.257-269, 2019.

FABRETTI, L. M. *Itinerário de um poeta:* Sérgio Capparelli e a poesia infantil e juvenil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em: < http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4134> Acesso em 15 de Novembro de 2019.

FONTES, N.S. *A Literatura na Base Nacional Comum Curricular*: O Ensino Literário e a Humanização do Indivíduo. Dissertação de Mestrado, Corumbá – MS. 2018.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes; 2010.

GENS, A. Formação de Professores de Literatura Brasileira – Lugares, Paisagens educativas e Pertencimentos. *Revista Forum Identidades*, Ano 2, V4 – p 21-36. 2008.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R.G. *A recepção de ciberpoemas: experiências de navegação no site de Sérgio Capparelli na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba. 2017. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2841 Acesso em: 15 de Novembro de 2019.

GREGORIN FILHO, J.N. Adolescência, Literatura e Cultura Hipermidiática. *Miscelânea*, Assis, v.26, p. 207-217, jul-dez. 2019.

JAUSS, H.R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

KLAUCK. A.P. *A poesia infantil de Sérgio Capparelli:* um caminho para a infância. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2106> Acesso em: 20 de Novembro de 2019.

LAJOLO, M. *Poesia*: uma frágil vítima da escola. In: LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 1993.

LANGER, J.A. *Pensamento e experiência literários:* compreendendo o ensino da literatura. Tradução: Luciana Lhullier Rosa, Maria Lucia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005. *229* p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,* 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182010000200111&script=sci_arttext.> Acesso em: 10 de fevereiro de 2020

MARTHA, A.A.P. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, V; CECCANTINI, J. *Poesia infantil e juvenil brasileira*: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARTHA, A.A.P. *Temas e Formas da Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea.* Anais do SILEL. V2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NÓVOA, A, coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

OLIVEIRA, G. R. *O professor de português e a literatura* – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, V. S. Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária*:* anotações sobre contextos brasileiros e português. *Interfaces.* V.9., N.1, 2018.

OLIVEIRA, T.A; ARAÚJO, L.A.M. *Tecendo Linguagens.* 9º ano. IBEP, 5. ed. São Paulo, 2018.

PAIXÃO, F. *O que é poesia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PACHECO, A. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, A. R; SILVA, L.H.O; SOARES, E. P. M. *Divulgando Conhecimentos de Linguagem*: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná:* Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/*BNCC*/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf .Acesso em 30 out.2019

PERRONE-MÓISES, L. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PILATI, A. *Poesia na sala de aula*: Subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PORTO, A.P.T; PORTO, L.T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

PROJETO *Político Pedagógico do Colégio Estadual João Turin*, 2019.

RIBEIRO, J.R.V.S; MIRANDA, K.R.M .Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com o Poetry Slam? *Cad. Letras UFF*, Niterói, v.31, n.61. p.53-75, 2º semestre de 2020.

RUSSEL, G. M. *Da página do livro à tela do computador:* um percurso histórico para a poesia infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Mackenzie. 2010. Disponível em: < http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2307> Acesso em: 10 de Novembro de 2019.

SALLES, J. B. O poema narrativo para a infância. In: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J.L. (Orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira*: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 133-151

SANTOS, J.S.M. *A recepção de poemas de Sérgio Capparelli em sala de aula:* uma vivência com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado.

Universidade Federal de Campina Grande. 2019. Disponível em: < http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6884> Acesso em: 15 de Novembro de 2019.

SILVA, V. L. *Poesia para adolescentes*: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. Tese (doutorado em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 2.ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALENTE, T.A. *Utopia, distopia e realidade:* um novo verismo na literatura para jovens. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 70-74, jul./set. 2010 https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8123/5812

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA

PATRICIA ROMANISIO PEREIRA

PROPOSTA DIDÁTICA

PRÁTICA DE LEITURA DA OBRA *O RAPAZ DO METRÔ: POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS*, DE SÉRGIO CAPPARELLI

CONVERSA COM O(A) PROFESSOR(A)

Esta proposta didática é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional, PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), disponível em www.uenp.edu.br/profletras.

A proposta objetiva apresentar aos docentes da rede básica de ensino uma sequência didática de leitura literária da obra *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli, destinada a alunos do 9º. Ano do ensino fundamental II.

O material está pautado nos pressupostos teóricos metodológicos que embasam a sequência expandida de Leitura, proposta por Cosson (2006).

Como resultado, segue a proposta elaborada, que pode ser modificada de acordo com o interesse do docente, contexto escolar e público alvo.

Sequência Expandida

***O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos**

TURMA: 9º ANO A – Colégio Estadual João Turin – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

DURAÇÃO: 23 Aulas

OBRA: CAPPARELLI, Sérgio. *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos. Rio de Janeiro: Galera, 2014.

PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO

MOTIVAÇÃO

DURAÇÃO: 1 Aula

OBJETIVO: Preparar o aluno, instigando-o e provocando-o, por meio de atividade lúdica e motivadora, a fim de que ele venha a se interessar pela leitura da obra, motivado pela leitura de uma reportagem e a realização de um quiz em relação a curiosidades e conhecimentos sobre o Metrô de São Paulo.

Professor(a), inicia-se, aqui, a proposta didática a ser desenvolvida, baseada nos procedimentos didáticos da sequência expandida de leitura (COSSON, 2006). É importante lembrar que todas as atividades deverão ser elaboradas e impressas antecipadamente, para que não haja nenhum contratempo durante a aplicação da sequência. Do mesmo modo, cabe salientar que todas as atividades realizadas pelos alunos serão armazenadas em pastas, como *portfólios.*

A utilização do gênero reportagem para iniciar essa etapa faz-se de extrema relevância, uma vez que, em homenagem aos 50 anos do Metrô da cidade de São Paulo, ocorrido no ano de 2018, apresenta informações que contemplam dados históricos, além de comparações muito úteis e de fácil compreensão para o universo

do aluno. É importante mencionar que o(a) docente deverá, antes da leitura da reportagem, instigar os alunos – oralmente - em relação a seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ser abordado na reportagem.

Para finalizar a presente etapa, após feita a leitura e discussão do assunto, é proposta aos alunos a mesma orientação que é apresentada no término da reportagem: um quiz interativo, contendo dez questões no intuito de testar conhecimentos sobre o meio de transporte abordado. Considera-se que o quiz, além de testar conhecimentos, amplia o universo do aluno contemplando imagens atrativas e conteúdos significativos.

- **ATIVIDADE 1: Leitura de reportagem e realização do quiz**

Professor(a), organize a turma em um único círculo, para que assim seja formada uma roda de conversa para as discussões propostas. Lembre-se de fazer indagações, instigando os alunos sobre seus conhecimentos prévios em relação ao meio de transporte abordado, antes da realização da leitura da reportagem. O conteúdo deverá ser acessado pelo site https://patiosaobento.com.br/metro-sao-paulo-50-anos-quiz/.

Seguem alguns exemplos de questionamentos orais a serem realizados:

- Você já utilizou um Metrô?
- Possui algum conhecimento sobre o Metrô de São Paulo?
- Já viu alguma notícia ou reportagem relacionada ao Metrô de São Paulo?

Após a realização desse momento de diálogo e questionamentos, acesse ao site e projete em *datashow* a reportagem aos alunos, além de entregar-lhes uma cópia impressa.

Feito isso, divida os alunos em cinco grupos para a realização do quiz, de forma que sejam atribuídas duas questões por grupo a serem respondidas. Ao término dessa atividade, os grupos que obtiverem maior pontuação receberão algum tipo de premiação, como balas ou chocolates.

REPORTAGEM

NO ANIVERSÁRIO DE 50 ANOS DO METRÔ DE SÃO PAULO, TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE O MEIO DE TRANSPORTE

24/04/2018

Sem comentários 1 0

O metrô de São Paulo completa 50 anos neste 24 de abril de 2018. Há exatamente cinco décadas foi formado o Grupo Executivo do Metropolitano (GEM), responsável pela contratação do consórcio que faria a implementação do meio de transporte na cidade. Seis anos depois, em 14 de setembro de 1974, o primeiro trem partiu em viagem do Jabaquara em direção à Vila Madalena.

De lá para cá a expansão do metrô foi imensa. Atualmente, são 88,7 km de extensão da malha viária, com 79 estações. Até o final de 2018, a rede metroviária alcançará 102 km (esta rede é integrada com a malha da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos).

Há muito tempo o metrô faz parte do cotidiano do cidadão paulistano. Os números são impressionantes: em sua história, o metrô já transportou 28,2 bilhões de usuários, o equivalente a 3,7 vezes a população do planeta Terra. Os trens já percorreram 499,1 milhões de quilômetro, quase 1.300 vezes a distância da Terra à Lua.

Em homenagem aos 50 anos do metrô paulistano, o Pátio Metrô São Bento preparou um quiz para testar seus conhecimentos sobre esse tipo de transporte. É só responder as perguntas abaixo:

PESQUISAR NO BLOG

Pesquisar...

CATEGORIAS

Categorias

Selecionar categoria

O metrô de São Paulo completa 50 anos ne
formado o Grupo Executivo do Metropolita
implementação do meio de transporte na
trem partiu em viagem do Jabaquara em d

De lá para cá a expansão do metrô foi imer
79 estações. Até o final de 2018, a rede me
da Companhia Paulista de Trens Metropoli

Há muito tempo o metrô faz parte do cotic
em sua história, o metrô já transportou 28,
planeta Terra. Os trens já percorreram 499
à Lua.

Em homenagem aos 50 anos do metrô pau
seus conhecimentos sobre esse tipo de tra

QUIZ

1 / 10

8
5
2
10

2 / 10

1958
1974
1987
1950

2 / 10

3 / 10

- Londres, 1863
- Tóquio, em 1912
- Moscou, em 1890
- Paris, em 1854

3 / 10

4 / 10

Quantos passageiros a estação São Bento, em São Paulo, recebe em média por dia?

156 mil
78 mil
123 mil
27 mil

4 / 10

5 / 10

- São Paulo (Brasil)
- Nova York (EUA)
- Londres (Inglaterra)
- Xangai (China)

5 / 10

6 / 10

652
230
865
145

6 / 10

7 / 10

6
8
10
4

7 / 10

8 / 10

- Boston (EUA)
- Valência (Espanha)
- Lausanne (Suíça)
- Rheims (França)

8 / 10

9 / 10

- Buenos Aires (Argentina)
- São Paulo (Brasil)
- Santiago (Chile)
- Bogotá (Colômbia)

9 / 10

10 / 10

- Bus
- Train
- Subway
- Railway

✓

10 / 10

SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Duração: 2 aulas

Objetivo: Apresentar aos alunos uma breve biografia do autor e oportunizar o contato físico com a obra.

Professor(a), é importante que a apresentação do autor não seja permeada de detalhes como datas e outras características que não estejam relacionadas à obra, especificamente. Sendo assim, ofereça apenas informações básicas ligadas ao texto.

- **ATIVIDADE 2: Apresentação do autor**

Serão apresentadas aos alunos a imagem do autor e algumas informações pessoais de maior relevância, como também dados sobre suas principais obras. Desse modo, o(a) docente deverá apresentar as informações em *slides* projetados em Datashow e os alunos poderão acompanhar com cópias impressas.

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Sérgio Capparelli

Fonte: http://literaturainfantojuvenil-poesia.blogspot.com/2016/05/sergio-capparelli.html

Escritor de literatura infanto-juvenil, professor universitário e jornalista, Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em Julho de 1947. Formou-se pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Jornalismo; Na França fez doutorado em Comunicação na Universidade de Paris e pós-doutorado pela Universidade de Grenoble. Ele viveu e já trabalhou em diversas cidades, por exemplo em: Porto Alegre, Pará de Minas, Curitiba, Goiânia, Munique, Londres, Paris, Montreal, Grenoble. Em 2005 decidiu viver em Beijing, China, onde trabalhou na agência de notícias Xinhua News Agency - uma das maiores do país. Atualmente, Sergio vive em San Vito al Tagliamento e não mais pertence ao âmbito acadêmico, mas exerce, com afinco, a função de escritor.

A produção literária do autor é vasta, mais de 30 obras em poesia e prosa, para adultos, crianças e jovens. Entretanto, Sérgio Capparelli se destaca no âmbito da literatura infantojuvenil, cujas principais obras são: *Os meninos da rua da praia* (1978), *Vovô fugiu de casa* (1981), *Boi da cara preta* (1981), *A jibóia Gabriela* (1984), *Meg Foguete* (1985), *As meninas da Praça da Alfândega* (1994), *Ana de salto alto* (1996), *33 Ciberpoemas e uma Fábula Virtual* (1996), *A Árvore que Dava Sorvete* (1999), *Um elefante no nariz* (2000), *Minha sombra* (2001), *Duelo de Batman contra a MTV* (2004), *Uma colcha muito curta* (2007), *A casa de Euclides* (2013), *O menino levado ao céu pela andorinha* (2013), *O rapaz do metrô*: poemas para jovens em oito capítulos ou chacinas (2014) e *Poemas para Jovens Inquietos* (2019).

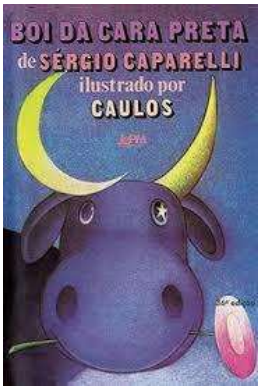
Ganhador de inúmeros prêmios, Sérgio é um autor importante para a literatura infantil e juvenil, seu blog capparelli apresenta uma coleção de textos originais, desde prosa a poesia, explorando a cultura chinesa e a dinâmica virtual para compor imagens e arte.

Principais obras do autor

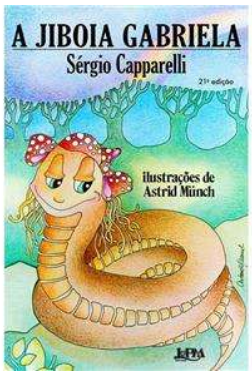
(1978)

(1981)

(1981)



(1984)



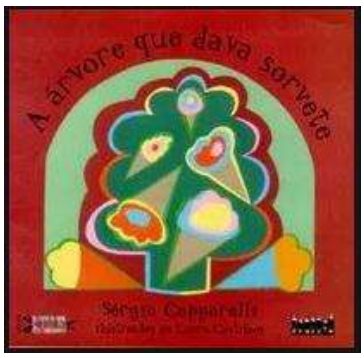
(1985)

(1994)

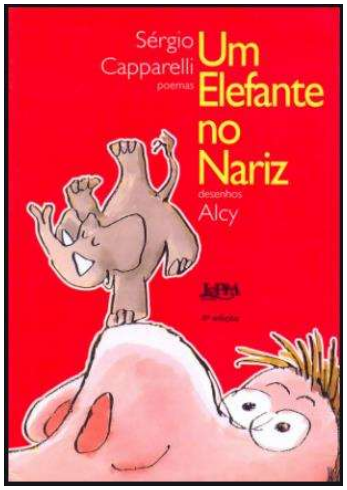
(1996)

(1996)

(1999)



(2000)

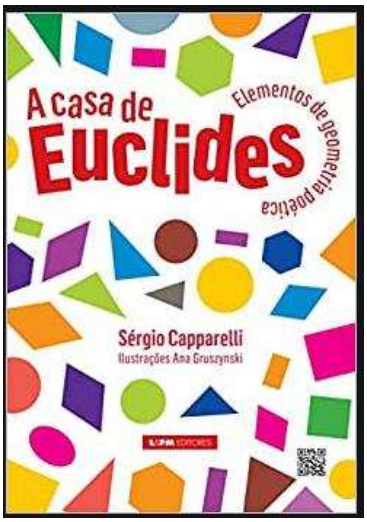


(2001)

(2004)

(2007)

(2013)



(2014)

(2019)

- **ATIVIDADE 3: Apresentação da obra**

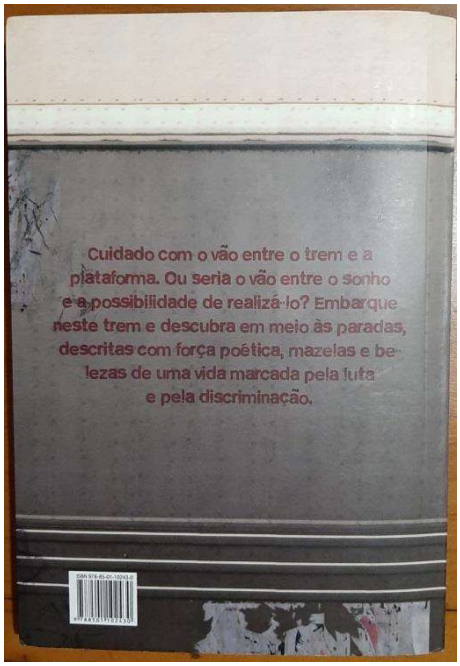
Professor(a), a apresentação física da obra, além dos elementos paratextuais é uma estratégia para justificar sua escolha, abordando sua importância e relevância para o atual contexto. Cosson (2006, p.61) afirma que "[...] as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação".
É importante que, ao apresentar as imagens da obra, questões sobre o aspecto gráfico visual sejam amplamente exploradas, a fim de propor indagações sobre a possível temática do livro e o público alvo.
Exemplos:
1. O que podemos inferir sobre as imagens apresentadas na capa do livro?
2. As cores presentes nas imagens podem estar relacionadas a algum elemento da obra?
3. O que o título possivelmente pode sugerir em relação à temática que será abordada?
4. O estilo das letras (fontes) utilizado na grafia das palavras pode estar associado a algum elemento para a composição da obra?
5 – A qual faixa etária essa obra é direcionada?

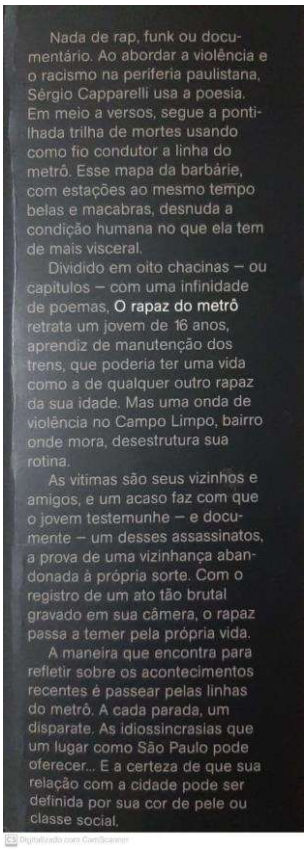
Nesse momento, será apresentada aos alunos a obra física, assim como deve ser realizada a leitura dos elementos paratextuais que compõem a obra. Primeiramente, serão abordadas a partir da capa: imagens, cores, fontes, título e subtítulo; após, explanada a leitura da contracapa e possíveis inferências em relação ao texto. Segue-se, então, com as leituras dos textos que compõem as orelhas (síntese da obra e dados do autor) e a parte interna do livro como sumários, as imagens que abrem cada capítulo, bem como o posfácio, o qual oferece uma reflexão ao discutir a temática dos direitos humanos e aplicação da lei, assunto amplamente abordado no conteúdo da obra. Importante ressaltar que cada aluno terá seu exemplar em mãos para iniciar a leitura individual da obra e em cada etapa serão instigados a manifestar criticamente e reflexivamente seus posicionamentos em relação ao exposto.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Capa do livro

Contracapa





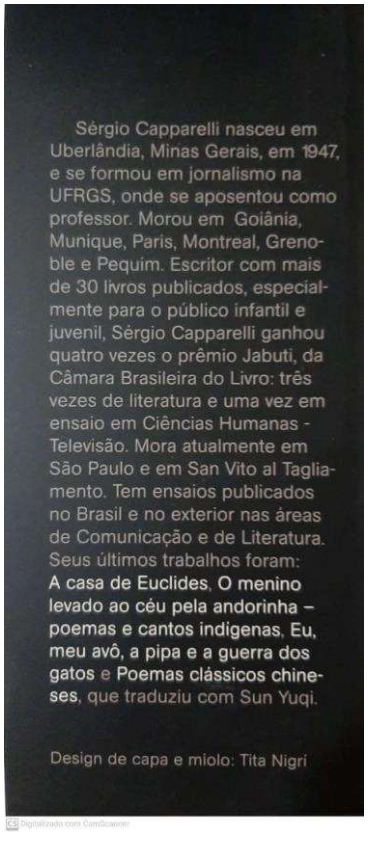
Nada de rap, funk ou documentário. Ao abordar a violência e o racismo na periferia paulistana, Sérgio Capparelli usa a poesia. Em meio a versos, segue a pontilhada trilha de mortes usando como fio condutor a linha do metrô. Esse mapa da barbárie, com estações ao mesmo tempo belas e macabras, desnuda a condição humana no que ela tem de mais visceral.

Dividido em oito chacinas – ou capítulos – com uma infinidade de poemas, **O rapaz do metrô** retrata um jovem de 16 anos, aprendiz de manutenção dos trens, que poderia ter uma vida como a de qualquer outro rapaz da sua idade. Mas uma onda de violência no Campo Limpo, bairro onde mora, desestrutura sua rotina.

As vítimas são seus vizinhos e amigos, e um acaso faz com que o jovem testemunhe – e documente – um desses assassinatos, a prova de uma vizinhança abandonada à própria sorte. Com o registro de um ato tão brutal gravado em sua câmera, o rapaz passa a temer pela própria vida.

A maneira que encontra para refletir sobre os acontecimentos recentes é passear pelas linhas do metrô. A cada parada, um disparate. As idiossincrasias que um lugar como São Paulo pode oferecer... E a certeza de que sua relação com a cidade pode ser definida por sua cor de pele ou classe social.

Orelha 1

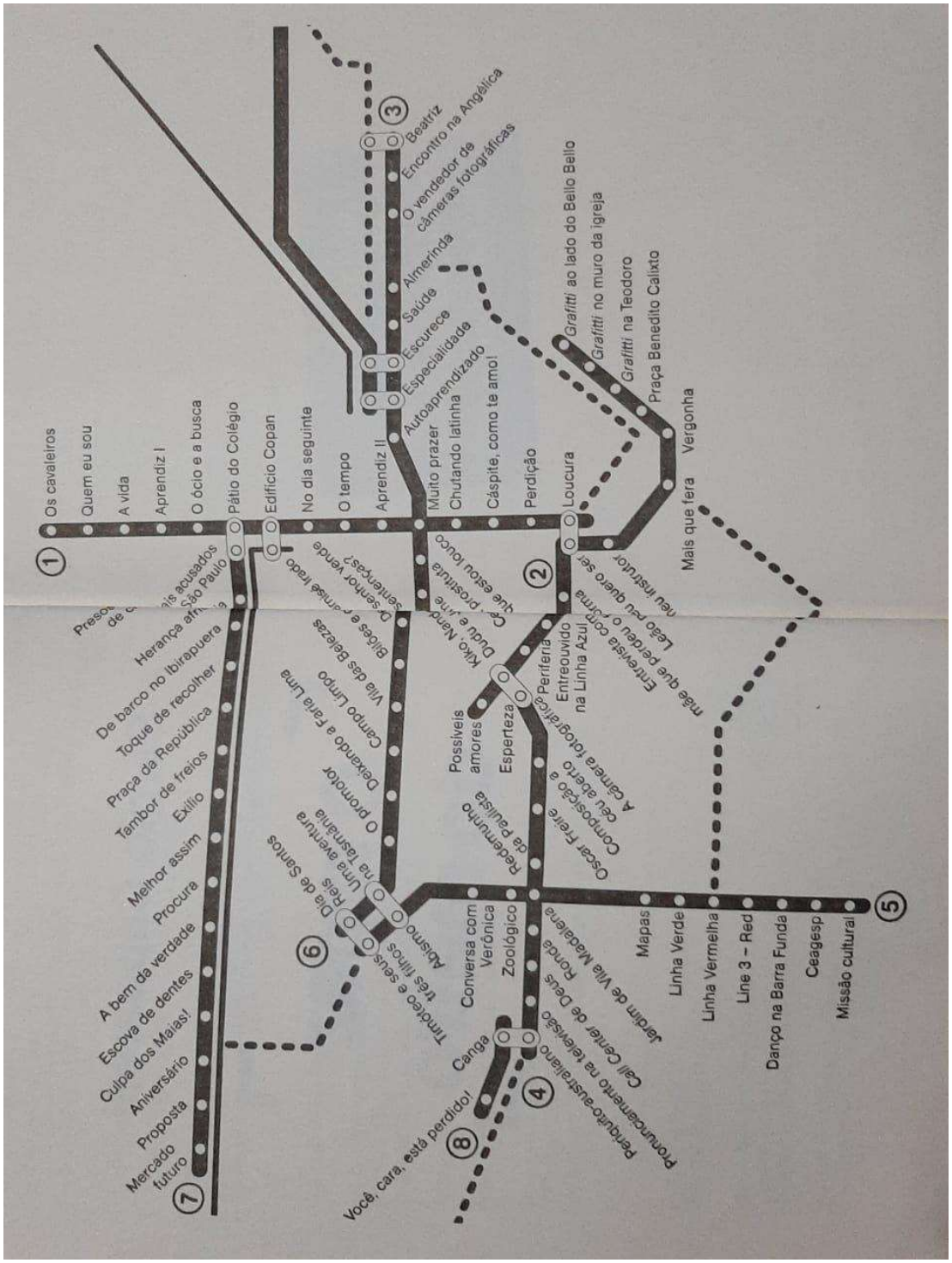


Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em 1947, e se formou em jornalismo na UFRGS, onde se aposentou como professor. Morou em Goiânia, Munique, Paris, Montreal, Grenoble e Pequim. Escritor com mais de 30 livros publicados, especialmente para o público infantil e juvenil, Sérgio Capparelli ganhou quatro vezes o prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro: três vezes de literatura e uma vez em ensaio em Ciências Humanas - Televisão. Mora atualmente em São Paulo e em San Vito al Tagliamento. Tem ensaios publicados no Brasil e no exterior nas áreas de Comunicação e de Literatura. Seus últimos trabalhos foram: **A casa de Euclides**, **O menino levado ao céu pela andorinha – poemas e cantos indígenas**, **Eu, meu avô, a pipa e a guerra dos gatos** e **Poemas clássicos chineses**, que traduziu com Sun Yuqi.

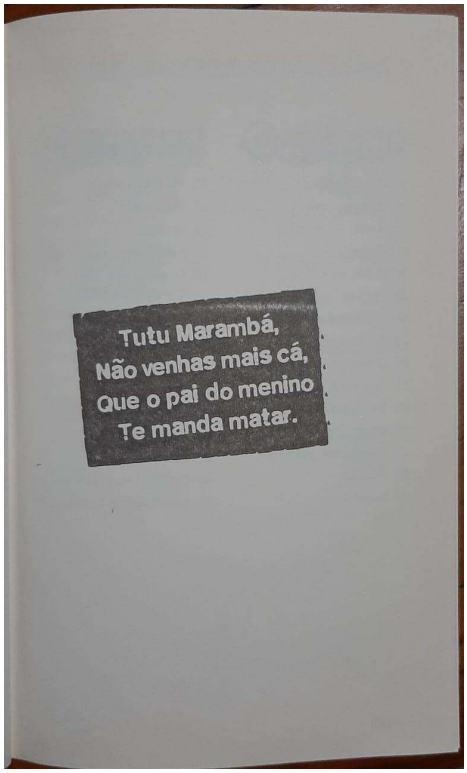
Design de capa e miolo: Tita Nigri

Orelha 2

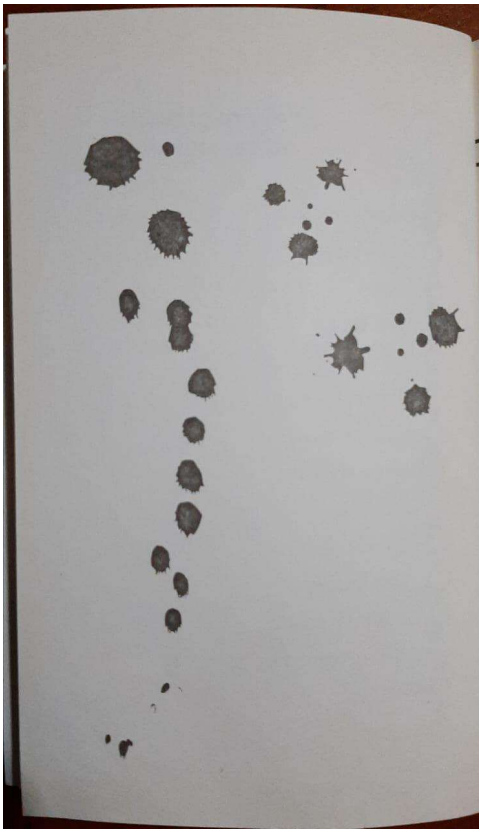
Primeiro Sumário



Página 9 – Placa com a canção *Tutu Marambá.*



Página 16 – Imagem de abertura do capítulo 1



TERCEIRA ETAPA - LEITURA

LEITURA

Duração: 1 aula

Objetivo: Negociar com os alunos os prazos de finalização da leitura.

Professor(a), a leitura da obra deverá ser realizada prioritariamente extraclasse. Dessa maneira, é importante que seja organizada com os alunos um cronograma de leitura, indicando-se a data adequada para o término.

É necessário que haja um acompanhamento do processo de leitura pelo(a) professor(a) a fim de auxiliar e orientar as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes, assim como a verificação da efetividade da leitura extraclasse realizada pelos alunos, que pode ser feita por meio dos intervalos de leitura, momentos esses de enriquecimento da leitura do texto principal, podendo, assim, utilizar-se de outros textos – literários ou não, com o propósito de dialogar com a obra em diferentes enfoques. Cosson (2006) destaca a importância desses momentos no processo de acompanhamento de leitura: "É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos, diagnosticando problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. (COSSON, 2006, p. 64)".

A obra foi dividida para três intervalos de leitura. Após a leitura do primeiro e segundos capítulos – 1º Intervalo; Leitura do terceiro e quartos capítulos – 2º Intervalo; Leitura do quinto e sextos capítulos - 3º Intervalo; e, então, leitura final dos dois últimos capítulos. Nesse momento, é importante oferecer ao aluno o diário de leitura, para que ele possa anotar possíveis dúvidas, alguns trechos importantes, vocabulários, impressões pessoais, conforme a progressão da leitura da obra, bem como o acompanhamento, orientação e auxílio do(a) professora).

1º INTERVALO

Duração: 2 aulas

Objetivo: Verificar a compreensão de leitura dos primeiros capítulos (páginas 15 a 51). Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de

sentido gerados por este recurso expressivo.

Professor(a), lembre-se de que nos intervalos poderão ser sanadas as dúvidas e dificuldades com as quais os alunos se deparam enquanto fazem a leitura da obra extraclasse e a partir do que registraram em seus diários de leitura. Cabe mencionar que todas as atividades registradas nessa etapa serão armazenas em pastas destinadas ao *portfólio.*

- **ATIVIDADE 4: Assistir ao videoclipe "Canção Infantil – Cesar MC. Feat. Crystal"**

Professor, o vídeo pode ser acessado pelo seguinte endereço:
CESAR MC. FEAT CRYSTAL. Canção Infantil. Disponível em: https://youtu.be/Ri-eF5PJ2X0
Apresente, também, aos alunos o conceito sobre Intertextualidade .
Seguem algumas atividades para serem realizadas, por escrito, após os alunos terem assistido e discutido sobre o vídeo.

VÍDEO

Link: https://youtu.be/Ri-eF5PJ2X0

CONCEITO DE INTERTEXTUALIDADE

"A intertextualidade acontece quando um texto retoma uma parte ou a totalidade de outro texto – o texto fonte. Geralmente, os textos fontes são aqueles considerados fundamentais em uma determinada cultura. A intertextualidade é, portanto, uma forma de diálogo entre dois ou mais textos. Importante destacar que a intertextualidade pode ocorrer entre textos de mesma natureza ou de naturezas diversas, como músicas, poemas, ou obras de arte, por exemplo. Tais textos podem estar distantes no tempo e no espaço, contudo, dialogam entre si." (GONÇALVES, 2020, p.104)

Conforme descreve Pinheiro (2020, p. 90), a letra do *rap* é uma releitura dos contos de fadas. Tendo a escola e o teatro como componentes formadores do espaço, o conjunto de elementos abordados demonstra a caracterização simbólica de imagens metafóricas carregadas de novos significados imaginários, num propósito de buscar respostas diante da complexidade do sentido da vida atrelada às constantes ameaças e a perseguição diária do mal. Nesse sentido, "[...] a intertextualidade constitutiva da letra traz várias referências aos contos de fadas e canções infantis, que associadas ao audiovisual, configuram um mito de heroísmo moderno, em que a arma é a palavra e a redenção é o amor (PINHEIRO, 2020, p.89).

Nesse momento, os alunos poderão perceber, além dos elementos intertextuais, algumas semelhanças entre o videoclipe e a obra que está sendo lida. Os conflitos vivenciados pelos protagonistas, a luta e o descaso social em meio a um cenário perturbador e a indignação pelas mortes ocorridas por tamanha brutalidade, são visivelmente perceptíveis aos jovens leitores, uma vez que esse público possui notável familiaridade com o gênero *rap*, o que facilita a compreensão contextual abordada no gênero. Nesse sentido, é oportuno proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as narrativas estruturadas em versos, que compõem os chamados poemas narrativos. Conforme apresenta Salles:

> O poema narrativo voltado para o leitor infanto-juvenil explorou igualmente as criações clássicas, e populares, porém segundo as novas concepções e projetos burgueses. Do código retórico clássico, rígido formalmente e conservador ideologicamente, aproveitou determinados costumes do herói, transformando sua sagacidade em virtudes como a fidelidade ao lar, à família e à pátria. Sua coragem e

> peculiaridades guerreiras transformaram-se em valorização do conhecimento científico e do amor ao trabalho. Da balada, do romance medieval e suas fontes populares e folclóricas, identificam-se os heroísmos de camponeses, de mulheres simples e abnegadas, além dos temas mais pitorescos ou trágicos, como morte de criança, prisão injusta de inocente, seguida de reparadora conquista da liberdade. (SALLES, 2012, p. 137).

Ainda, cabe abordar sobre o diálogo com a tradição poética, resgatando, dessa forma, o tema do clássico de Dante Alighieri, propiciando, assim, o contato do jovem leitor com a poesia a partir da tradição e o texto poético, por meio da odisseia que vive o personagem. Além disso, pensar e refletir sobre a violência contemporânea tendo a poesia como âncora.

- **ATIVIDADE 5: Refletir sobre as principais ideias contidas na letra da música, bem como suas inferências intertextuais**

1) A música "Canção Infantil", de CESAR MC. FEAT CRYSTAL, faz referência à canção infantil "A casa", de Vinícius de Moraes/Sergio Bardotti. Qual sentido podemos observar nesse diálogo? Compare os fragmentos abaixo e responda:

"Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos bobos, número zero
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos bobos, número zero"

Fonte: Musixmatch
Compositores: Vinicius De Moraes / Sergio Bardotti
Letra de A casa © Universal Music Publishing Mgb Spain S.a

"Era uma casa não muito engraçada
Por falta de afeto não tinha nada
Até tinha teto, piscina, arquiteto
Só não deu pra comprar aquilo que faltava
Bem estruturada, às vezes lotada
Mas memo lotada uma solidão
Dizia o poeta, o que é feito de ego
Na rua dos tolos gera frustração..."
(...)
"...Yeah, havia outra casa, canto da quebrada
Sem rua asfaltada, fora do padrão
Eternit furada, pequena, apertada
Mas se for colar tem água pro feijão
Se o mengão jogar, pode até parcelar
Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
As moeda contada, a luz sempre cortada
Mas fé não faltava, tinham gratidão."

Canção Infantil, CESAR MC. FEAT CRYSTAL

2) No trecho da música "Canção Infantil", o autor aponta duas realidades contextuais. Em que se diferem essas realidades e qual seu posicionamento em relação às considerações abordadas na música?

"Era uma casa não muito engraçada *Por falta de afeto não tinha nada* *Até tinha teto, piscina, arquiteto*	*"...Yeah, havia outra casa, canto da quebrada* *Sem rua asfaltada, fora do padrão* *Eternit furada, pequena, apertada*

Só não deu pra comprar aquilo que faltava *Bem estruturada, às vezes lotada* *Mas memo lotada uma solidão* *Dizia o poeta, o que é feito de ego* *Na rua dos tolos gera frustração...”*	*Mas se for colar tem água pro feijão* *Se o mengão jogar, pode até parcelar* *Vai ter carne, cerveja, refri e carvão* *As moeda contada, a luz sempre cortada* *Mas fé não faltava, tinham gratidão.”*

3) Por que, na sua opinião, o autor compara a vida a uma “Canção Infantil” e quais elementos ele utiliza para exemplificar tal posicionamento?

“A vida é uma canção infantil
É, sério, pensa, viu?
Belas e feras, castelos e celas
Princesas, pinóquios, mocinhos e...
É, eu não sei se isso é bom ou mal
Alguém me explica o que nesse mundo é real
O tiroteio na escola, a camisa no varal
O vilão que tá na história ou aquele do jornal”
(...)

4) Em que sentido o autor faz um alerta ao universo infantil, em que a imaginação e brincadeiras lúdicas são tão presentes nessa fase?

“Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
Hoje ninguém mais brinca, ficou realista demais
As balas ficaram reais perfurando a eternit
Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique
O final do conto é triste quando o mal não vai embora
O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora”.

5) Leia o primeiro poema do capítulo 1, “Os cavaleiros”, da obra *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli, e reflita sobre quais elementos presentes nesse poema dialogam com a música “Canção Infantil”?

Os cavaleiros

Chegaram quatro
Em cavalos de gelo.
Portavam dois deles
Fuzis de brinquedo.

De negros capuzes.
Os olhos cegos.
Ou vesgos. E atiraram.
Cada bala, um beijo.

Então se contorceram
Bonecos e titeriteiros.
E de cada peito jorrou
Um sangue vermelho.

Foram-se os cavaleiros
Por entre ruelas e becos.
Rubras, as suas mãos,
Com sangue já velho.
(CAPPARELI, 2014, p. 17).

6) Compare o trecho da música ao poema “Vergonha”, da obra acima, e responda: Como o poeta aborda a questão do desrespeito e do preconceito racial?

“Tem algo errado com o mundo, não tire os olhos da ampulheta
O ser humano em resumo é o câncer do planeta
A sociedade é doentia e julga a cor, a careta
Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta
E nós, nós escrevemos a vida, iphones, a fome, a seca
Os homi, os drone, a inveja e a mágoa
O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho
Sucrilhos, mansões, condomínios e guetos
Tá tudo do avesso, faiamos no berço
Nosso final feliz tem a ver com o começo
Somente o começo, somente o começo.”

Vergonha

Passo ou não passo? No espelho
Minha imagem confirmou que passaria.
Eu era branco e a força-tarefa, armada,
Triava apenas os negros e os pardos.

Estava na ordem do dia. Abordagem
De pessoas de cor parda ou negra.
E eu era quase branco. E como branco
Bati a porta e fui para a rua, tranquilo.

Neste momento senti a vergonha.
De ser gente. De ser homem. De ter
Um passe baseado na cor da pele.
E súbito quis também ser negro

Como papai, e mostrar que insurgia
Contra a triagem étnica ou de raça
No país em que vivia e tanto amava:
Refiz meus passos com um nó na garganta.

E expliquei, pai, não aguento, pai,
E ali, fiquei a examiná-lo, e papai
Tinha uma cor mais escura,
Feita de raça, de suor e de trabalho.
(CAPPARELI, 2014, p. 46)

INTERVALO 2

Duração: 2 aulas

Objetivo: Verificar a compreensão de leitura dos capítulos 3 e 4 (páginas 53 a 86).

Analisar a imagem e fazer inferências dialogando com a obra que está sendo lida.

- **ATIVIDADE 6: Analisar a imagem**

IMAGEM

Fonte: https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/sp-no-diva/e-se-a-policia-federal-entrasse-de-vez-no-combate-aos-grupos-de-exterminio-no-brasil/

Professor(a), é necessário apresentar a imagem (Charge) aos alunos por *slide* em *Datashow,* para que eles possam acompanhar e analisar os detalhes com maior efetividade. No entanto, cabe também entregar cópias impressas para que essas sejam arquivadas nas pastas, juntamente com os demais registros das atividades propostas.

É importante ressaltar que o(a) docente deve instigar os alunos a dialogar e interagir oralmente com os demais sobre as possíveis interpretações abordadas no gênero. Questões relacionadas à escolha das cores, expressões faciais, o estilo das roupas, as pessoas envolvidas na imagem, entre outros aspectos, deverão ser contempladas e explanadas nesse momento.

- **ATIVIDADE 7: Interpretar a imagem comparando os elementos textuais contemplados na obra *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli**

1) Leia os poemas e aponte as possíveis abordagens relacionadas à imagem analisada. Sobretudo, no que diz respeito ao cuidado e proteção dos filhos pelos pais.

Ronda

Quando cheguei mais tarde, perto das onze,
Em Campo Limpo, uma viatura da ronda
Me seguiu. Fui pelo meu caminho. Só podia,
Porque olhar um deles, de frente ou de banda,
É considerado afronta a um obscuro código
De honra. Duzentos metro mais adiante,
A viatura acelerou e sumiu numa esquina.
Dessa me salvei, pensei, mas até quando?
Porque meu pai e minha mãe não aguentavam
Ver um filho sair sem saber se iria voltar.
Queriam que eu deixasse a escola. O trabalho.
Queriam me proteger. Sei não. Sou novo,
Mas é impossível retornar à casca do ovo.
(CAPPARELLI, 2014, p.81)

Entrevista com a mãe que perdeu o filho

As mortes
Doem em nós
Muito mais
Que nos jornais!
(CAPPARELLI, 2014, p. 40).

INTERVALO 3

Duração: 4 aulas

Objetivo: Verificar a compreensão de leitura dos capítulos 5 e 6 (páginas 87 a 117). Apresentar aos alunos elementos que configurem uma narrativa policial através da leitura do conto “Os Crimes da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe.

- **ATIVIDADE 8: Leitura do Conto “Os Crimes da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe”**

*Professor(a), a*ntes de iniciar a leitura do conto “Os Crimes da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe, é necessário que apresente aos alunos um vídeo explicativo que contempla algumas curiosidades sobre o texto, tais como abordagem temática, detalhes informativos sobre o autor, contexto de produção, dentre outros aspectos favoráveis à compreensão do texto.

OS CRIMES DA RUA MORGUE – APRESENTAÇÃO

https://youtu.be/yldMiGdTfFc

*Professor(a), p*or se tratar de um conto extenso, convém que a leitura seja feita durante as aulas destinadas para essa finalidade e também que seja mediada pelo docente. O texto pode ser encontrado no endereço: https://www.ufmg.br/centrocultural/wp-content/uploads/2020/05/8-Os-Crimes-da-Rua-Morgue-Edgar-Allan-Poe.pdf

Edgar Allan Poe, além de ser conhecido com seus contos de horror, também foi um dos precursores das histórias policiais. Na narrativa não há elementos sobrenaturais, mas sim elementos que configuram uma literatura policial. Nesse sentido, o leitor assume a posição de um detetive e vivencia as emoções narradas na história, o que faz, de certa forma, com que o conto dialogue com a obra *O Rapaz do Metrô*, em se tratando de elementos que retratam situações de contextos policiais.

Meirelles (2019) destaca que o conto é apresentado sob a ótica de um narrador anônimo, que conhece Monsieur Dupin em uma livraria e acabam se tornando amigos. O narrador aluga uma mansão deserta e eles concordam em morar juntos pelo tempo em que o narrador ficar em Paris. Monsieur Dupin é um homem muito inteligente com um enorme talento analítico. Através da leitura de um jornal tomam conhecimento sobre um trágico assassinato, de mãe e filha, na rua Morgue, uma viela deserta de Paris. Os assassinatos são violentamente cruéis e sem razão aparente. Com a má eficiência policial, Dupin acredita que pode ajudar a liberar o suspeito e encontrar o verdadeiro assassino. Investiga, assim, a cena do crime e chega a um desfecho. A grande diferença nesta história é que, apesar de ser considerada a primeira história policial moderna e de ter todos os elementos para isso, o criminoso é um animal irracional e não pode ser responsabilizado por seus atos.

ATIVIDADE 9: Responder às questões, por escrito, a propósito do conto

1. No que concerne à temática sobre violência X contexto policial apresentada no conto de Poe, quais elementos dialogam com a obra *O rapaz do metrô,* de Sérgio Capparelli?

2. Quais as principais características das personagens do conto e qual sua relação com o crime apresentado na narrativa?

3. Considerando que "narrador" se faz presente em narrativas, tais como contos, romances, entre outros, e "eu-lírico" é a voz lírica em textos poéticos, podemos, então, perceber que a obra de Capparelli, mesmo sendo produzida em versos, possui um tom narrativo – um poema narrativo. Desse modo, podemos identificar na obra todos os elementos de uma narrativa (Situação inicial, Conflito, Lugar, Personagens, Desfecho). Sendo assim, em que sentido podemos diferenciar e caracterizar o narrador do conto considerando o poema "Quem sou eu", de O *rapaz do metrô*: de Capparelli? Faça um paralelo entre os narradores, caracterizando cada um deles:

Quem eu sou

Dezesseis anos
Bem distribuídos.

Boa parte nos braços
Boa parte em abraços
Em todos os sentidos.

II

Já fui saco de pancada
Mas não sou mais.

Quando me irrito,
Solto fogo pelas ventas.

Eu tô que tô
E, se quiser provar, Tenta.

Mas me contenho.
Ah, como me contenho,

(Estou sempre ocupado
Com a manutenção do sistema de freios.)

Quanto aos infortúnios,
Bato-os todos de frente.

E faço viagens. Muitas viagens.
Fitando o teto de meu quarto.
Escapulo.

Logo volto à razão
De anos bem vividos,

Entre a casa e o trabalho,
Entre a escola e os amigos.
(CAPPARELLI, 2014, p.19)

4. Podemos perceber no conto elementos que compõem a narrativa, tais como: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço. No que se refere ao espaço, apresente características que distinguem o conto de Poe da obra de Capparelli.

5. Em quais aspectos podemos perceber uma aproximação temática entre o poema "Timóteo e seus três filhos", de Capparelli, com o conto?

Timóteo e seus três filhos

Ali, naquela esquina,
Assassinaram Timóteo e seus três filhos.

Assim, de repente,
Uma moto, a mesma moto,
E dois motoqueiros.

O garupa deu os tiros
Como quem acende um fósforo
Ou atiça um braseiro.

E os corpos que ali ficaram
De sangue rubro,
Se aqueceram.
(CAPPARELLI, 2014, p.89).

*Professor(a), p*ara finalizar essa etapa, como síntese integradora, após terem sido respondidas e discutidas as questões acima, é importante que os alunos registrem seus posicionamentos, justificando em um parágrafo a relação entre os textos e suas respectivas especificidades.

QUARTA ETAPA: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Duração: 2 aulas

Objetivo: Levar o aluno a traduzir uma impressão geral da obra, considerando o impacto resultante de sua sensibilidade enquanto leitor, produzindo, assim, uma resenha sobre ela.

Professor(a), é necessário nesse momento que as características do gênero resenha sejam explanadas aos alunos antes de iniciar o processo de produção textual. Convém que essa atividade seja feita em sala de aula, com o acompanhamento do(a) docente e que seja realizada individualmente, pois, conforme aponta o autor, é "[...] um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sida concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel" (COSSON, 2006, p.84).

A resenha é um gênero textual sucinto, cuja principal característica é discorrer, de maneira breve, uma crítica sobre determinado assunto. É composta não apenas pela crítica direta, mas também por momentos de descrição, seja de um livro ou um filme a qual está sendo apresentado. Sendo assim, o objetivo da resenha não é descrever o conteúdo de forma resumida, mas dar a conhecer ao leitor a proposta apresentada, influenciando assim a sua escolha.

MODELO DE RESENHA

Resenha: Assassinatos na rua Morgue

Título original: Murder in the rue Morgue end other stories
Autor: Edgar Allan Poe
Editora: L & PM
Páginas: 160
Ano Lançamento: 2010

Sinopse: *O personagem central deste conto, o francês Monsieur C. Auguste Dupin, poderia ser Sherlock Holmes e o narrador poderia ser o Dr. Watson. O fascinante personagem de Poe, através de um sistema próprio de dedução baseado na sua profunda capacidade de observação dos fatos, é capaz de ler os pensamentos do seu interlocutor e desvendar um dos mais intrincados e misteriosos casos de assassinato já enfrentado pela polícia francesa: o bárbaro duplo assassinato de mãe e filha num apartamento na rua Morgue. Meio século depois, Conan Doyle tomou emprestada a alma de Dupin para criar seu Sherlock. A partir daí o gênero caiu no gosto do público e os grandes personagens se multiplicaram.*

O livro reúne alguns contos de Poe e esse pequeno livro mostra o indiscutível talento de Edgar Alla Poe e todo o universo do suspense e mistério. O principal conto é o qual leva o título do livro, uma história de suspense do qual mãe e filha são assassinadas brutalmente em uma casa na rua Morgue. A polícia e alguns detetives investigaram e não chegaram a lugar nenhum.

Assassinatos na rua Morgue foi publicado pela primeira vez em 1841 e nesta edição que a editora L & PM lançou, podemos conhecer um pouco sobre Edgar. O livro é edição de bolso e mesmo assim é de uma excelente qualidade, livro muito bem diagramado.

Antes mesmo de apresentar a obra, vale ressaltar que Poe foi inspiração para outros grandes autores mundiais como Conan Doyle e até mesmo Aghata Christie. A obra é dividida em outros contos dos quais: O demônio da perversidade, Hop – Frog ou os oito orangotangos acorrentados, os fatos que envolveram o caso de Mr. Valdemar, e etc. Alguns desses contos são muitos sombrios e misteriosos, a partir dos contos menores conhecemos ainda mais a essência da escrita de Poe, sendo bem refinado e detalhista, outro ponto em questão são as tramas muito bem desenvolvidas, sendo que o leitor só vai encontrar a solução nas últimas páginas.

Para todos os leitores e amantes de romances policiais esse é o livro que super recomendo para se ler, já os que tem curiosidade em ler romances policiais e conhecer todo esse universo, esse é o livro que vocês devem iniciar. Na rede social Skoob o livro recebeu avaliação de 4.0

Fonte: http://www.livreando.com.br/2015/09/resenha-assassinatos-na-rua-morgue.html

●ATIVIDADE 10: Elaboração da resenha

1. Primeiramente, apresente aos alunos as características de uma resenha.

2. Lembre-os de que é necessário rever os elementos que compõem a narrativa, tais como autor, título, editora, ano de publicação etc..

3. Na parte descritiva, cabe salientar que é importante descrever a estrutura da narrativa, de modo breve e com uma linguagem objetiva, elementos como divisão dos capítulos, foco narrativo, personagens, espaço, enredo, entre outros.

4. Por fim, a tão necessária argumentação, ou seja, a construção de sentidos proporcionadas pelo texto. É exatamente nessa etapa que o aluno leitor apresenta seus posicionamentos em relação à obra.

Cabe ressaltar que o(a) professor(a) fará a leitura e revisão das resenhas para posterior devolução aos alunos.

QUINTA ETAPA: CONTEXTUALIZAÇÕES

CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

Duração: 2 aulas

Objetivo: Buscar a correspondência da obra com o presente da leitura.

Esse é um momento designado para ser abordada a atualidade da obra: “O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2006, p.89). Para tanto, faz-se necessário analisar o conteúdo do vídeo proposto e relacioná-lo com a obra lida, através de discussões e socialização dos grupos.

*Professor(a), p*ara o desenvolvimento dessa etapa é necessário que apresente aos alunos, os quais deverão estar divididos em cinco grupos, um vídeo (documentário sobre os 5 anos após a maior chacina de São Paulo), com duração de 5 minutos e pode ser encontrado no endereço: https://youtu.be/dfZda8g3vYY .

VÍDEO

https://youtu.be/dfZda8g3vYY

●ATIVIDADE 11: Assistir ao vídeo e discutir oralmente sobre o exposto

Espera-se que nessa atividade os alunos, em grupos, sejam capazes de argumentar e refletir criticamente sobre a violência que se faz tão presente no contexto contemporâneo.

● ATIVIDADE 12: Pesquisa sobre acontecimentos recentes que envolvam violência e mortes de jovens inocentes

Os alunos irão pesquisar, por meio da Internet, notícias recentes em *sites* e jornais locais ou regionais sobre situações de violência e morte envolvendo jovens inocentes. Após a pesquisa, cada grupo desenvolverá um cartaz anexando a notícia e elaborando frases que contemplem a valorização dos direitos humanos. Assim sendo, ao término dessa atividade será formado um painel contendo todos os cartazes confeccionados pelos grupos.

Professor(a),
Para o desenvolvimento da atividade 12, é necessário providenciar os materiais com antecedência, tais como: cartolina, régua, cola, canetinha colorida, papel *craft,* papeis coloridos, dentre outros.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

Duração: 2 aulas

Objetivo: Refletir, por meio do exercício de uma produção textual de poesia, sobre as fortes emoções e dificuldades vivenciadas pelo eu-lírico, através da ótica do próprio leitor sendo o protagonista.

- **ATIVIDADE 13: Produção de um poema**

Produzir um poema, entre o primeiro "*Kiko, Nando, Du e José"* e o segundo poema *"Cena do Crime",* do capítulo três. Momento em que o eu-lírico/narrador testemunha a morte de seus amigos e de sua amada Beatriz. Espera-se que nesta atividade o aluno seja capaz de transmitir suas emoções e sentimentos adquiridos enquanto leitor para uma mudança de papeis, pois agora ele será o próprio eu-lírico e explicitará todas as suas indignações e revoltas por presenciar tamanha crueldade. Importante destacar que deve contemplar também nessa produção a influência que Beatriz exercia na vida do rapaz.

*Professor(a), c*abe ressaltar que, conforme COSSON (2006, p.91), "[...] é conveniente que o professor tenha em mente que a contextualização é uma atividade destinada a grupos de alunos e que o grupo do eu sozinho deve ser evitado, já que o objetivo é levar um aprofundamento compartilhado de leitura". Desse modo, os alunos deverão estar em grupos para o desenvolvimento da atividade proposta. Após a escrita e reescrita dos textos, esses deverão ser anexados em um painel e também serem apresentados com uma leitura em voz alta para os demais alunos e grupos.

CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA

Duração: 2 aulas

Objetivo: Observar a estruturação e organização da obra

Professor(a), é importante salientar que essa etapa busca compreender como a obra está estruturada, quais os princípios de sua organização: "É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal" (COSSON, 2006, p.88).

- **ATIVIDADE 14: Análise dos elementos que constituem a obra**

Solicitar que os alunos respondam às seguintes questões, por escrito:

01. Quem são os personagens apresentados na obra e como são caracterizados?

02. Como podemos perceber a influência do espaço descrito na obra com relação às chacinas?

03. Quais características podemos atribuir ao eu-lírico?

04. Como são divididos os capítulos?

05. Em relação à linguagem utilizada na obra, como podemos perceber os aspectos ligados ao contexto policial, as gírias utilizadas, por exemplo?

06. Quais seus posicionamentos em relação aos textos apresentados no Posfácio ao discutir sobre os direitos humanos e as práticas policiais?

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Duração: 2 aulas

Objetivo: Identificar a leitura aprofundada da obra, sobretudo no âmbito do relacionamento entre o protagonista e Beatriz.

Cosson (2006, p. 92) apresenta essa etapa como "[...] uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante [...]."

O enfoque nesse momento é analisar a influência que a personagem Beatriz exerce na jornada que o rapaz deve percorrer, além das questões que o atormentam após presenciar sua trágica morte. Para tanto, o desenvolvimento dessa atividade se dará por meio de produção de um ensaio individual.

ATIVIDADE 15: Ler o poema "Beatriz", de Chico Buarque, e um fragmento do Canto II, da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri

O aluno fará leitura dos textos e verificará a possível temática amorosa relacionada ao nome da personagem Beatriz.

BEATRIZ	**CANTO II**
Olha Será que ela é moça Será que ela é triste Será que é o contrário Será que é pintura O rosto da atriz Se ela dança no sétimo céu Se ela acredita que é outro país E se ela só decora o seu papel E se eu pudesse entrar na sua vida Olha Será que é de louça Será que é de éter Será que é loucura Será que é cenário A casa da atriz Se ela mora num arranha-céu E se as paredes são feitas de giz E se ela chora num quarto de hotel E se eu pudesse entrar na sua vida Olha Será que é uma estrela Será que é mentira Será que é comédia Será que é divina A vida da atriz Se ela um dia despencar do céu E se os pagantes exigirem bis E se um arcanjo passar o chapéu E se eu pudesse entrar na sua vida *Chico Buarque* Fonte: https://www.escritas.org/pt/t/5344/beatriz	*Depois da invocação às Musas, Dante, considerando a sua fraqueza, duvida de aventurar-se na viagem. Dizendo-lhe, porém, Virgílio, que era Beatriz quem o comandava, e que havia quem se interessava pela sua salvação, determina-se segui-lo e entra com o seu guia no difícil caminho.* [...] "Sou Beatriz, que envia-te ao que digo, De lugar venho a que voltar desejo: Amor conduz-me e faz-me instar contigo." [...] *A Divina Comédia, de Dante Alighieri.* *Fonte:* *https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/divinacomedia.pdf*

- **ATIVIDADE 16 – Produção de um ensaio individual**

É necessário que o(a) docente, após apresentar a proposta, explique as características de um ensaio:

✓ É um gênero discursivo argumentativo e expositivo.

✓ Apresenta considerações de reflexão crítica e subjetiva.

✓ Pressupõe interpretação e análise sobre um determinado aspecto.

✓ Problematiza algumas questões sobre determinado tema ou assunto.

✓ Apresenta conclusões, expondo ideias e impressões pessoais.

✓ Realiza uma avaliação sobre determinado tema.

- **ATIVIDADE 17 – Seminário para compartilhamento dos resultados finais**

*Professor(a), a*pós a escrita e reescrita dos textos, eles deverão ser apresentados em um seminário para exposição aos demais alunos do Colégio e Professores, através de *slides* e/ou cartazes.

ETAPA FINAL: EXPANSÃO

Duração: 1 aula Objetivo: Destacar as possibilidades de diálogo com outras obras.

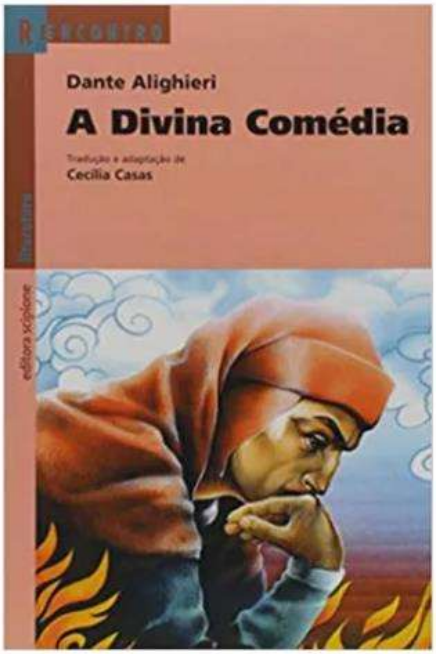
Apresentar aos alunos uma adaptação da obra A *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, um clássico da literatura mundial, que inspirou a obra *O rapaz do metrô*: Poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli.

- **ATIVIDADE 18: Apresentação da adaptação da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri**

A obra, composta em versos, é dividida em três partes: Inferno, Purgatório e Paraíso. Cada uma delas possui exatamente 33 cantos. O protagonista (eu-lírico) de *A Divina Comédia* percorre uma viagem entre o Inferno, o Purgatório e o Paraíso. Beatriz, musa inspiradora, paixão platônica de Dante durante a adolescência, teve uma morte repentina e exerce forte influência na narrativa. Na história, Beatriz é símbolo do amor divino e responsável por guiar o poeta ao céu.

Nesse sentido, o(a) professor(a), além de apresentá-la pode incentivar aos alunos a buscarem a relação intertextual no texto lido: “O trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (COSSON, 2006, p. 95).

ALIGHIERE, Dante, 1205 - 1321, *A Divina Comédia*/Dante Alighiere - adaptações em português de Cecília Casas. SP - 2ª Edição - Editora Scipione. 1997 - Série Reencontro.



REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. *A Divina Comédia. EbooksBrasil. 1955. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/divinacomedia.pdf* Acesso em 22 de Abril de 2021.

ALIGHIERE, D. 1205 - 1321, A Divina Comédia/Dante Alighiere - adaptações em português de Cecília Casas. SP - 2ª Edição - Editora Scipione. 1997 - Série Reencontro.

CAPPARELLI, S. *O rapaz do metrô:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos. Rio de Janeiro: Galera, 2014.

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

GONÇALVES.I.A. *Leitura Literária nas séries finais do Ensino Fundamental*: do canônico ao contemporâneo. Dissertação de Mestrado, UENP, Cornélio Procópio. 2020.

MEIRELLES, J.B. *Os Assassinatos da Rua Morgue*: Uma tradução gamificada da obra de Edgar Allan Poe. *Darandina revista eletrônica* – Programa de Pós Graduação em Letras – Estudos Literários – UFJF. V.01.12-N.2. 2019. Disponível em: https://www.ufjf.br/darandina/files/2019/11/Artigo-Juliana-Bellini-Meireles.pdf Acesso em 22 de Abril de 2021.

PINHEIRO, Z.D. A vida é uma canção infantil: Um estudo mitocrítico do videoclipe de "Canção Infantil" de César MC.Feat Crystal. *Travessias Revista*. V 14. N , 2020. Disponível em http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/24187 Acesso em 15 de Abril de 2021.

POE, E.A. *Os Crimes da Rua Morgue*. Lelivros: e-book. Disponível em https://www.ufmg.br/centrocultural/wp-content/uploads/2020/05/8-Os-Crimes-da-Rua-Morgue-Edgar-Allan-Poe.pdf . Acesso em 22 de Abril de 2021.

SALLES, J. B. O poema narrativo na infância. In: AGUIAR, V; CECCANTINI, J. *Poesia infantil e juvenil brasileira*: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.