

RESSALVA

Atendendo solicitação do
autor(a), o texto completo deste
trabalho será disponibilizado
somente a partir de
24/09/2027

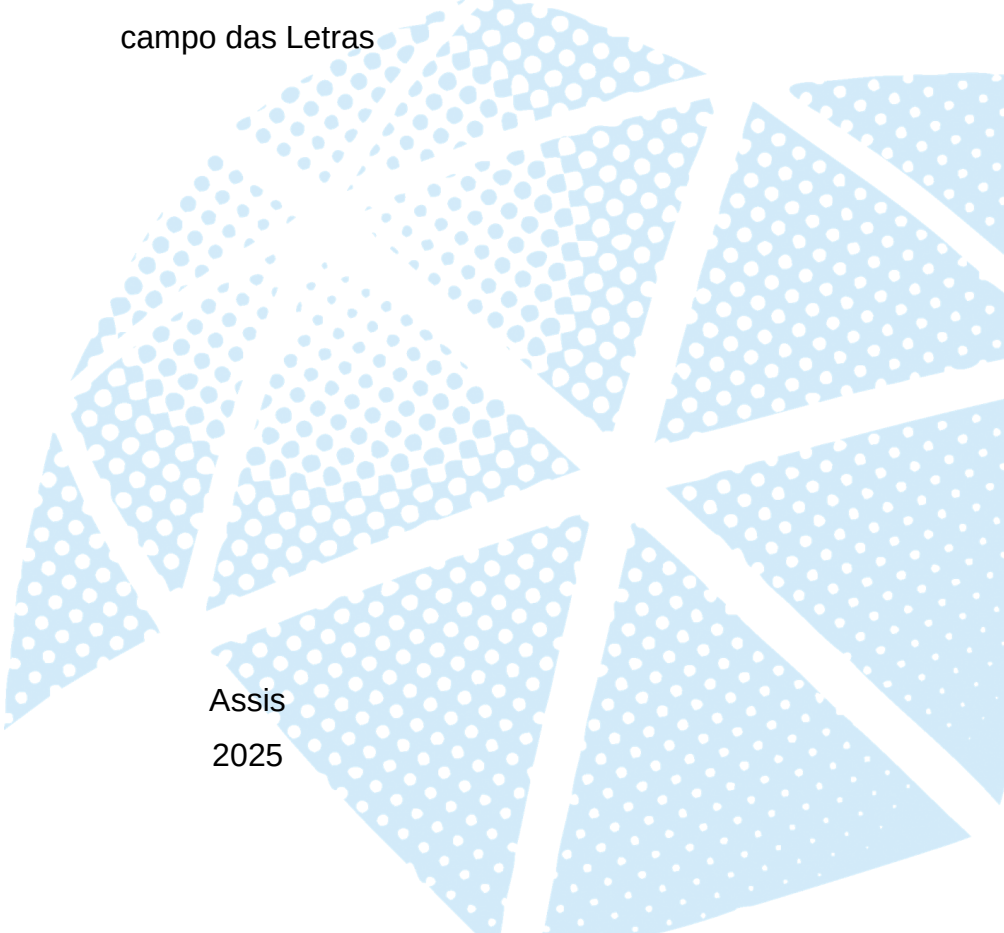
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

GABRIEL CASTILHO MAIA

POESIA E ENSINO:

a busca pela experiência poética entre representações docentes e pesquisas no
campo das Letras

Assis
2025



GABRIEL CASTILHO MAIA

POESIA E ENSINO:

a busca pela experiência poética entre representações docentes e pesquisas no
campo das Letras

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Literatura e Vida Social

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Assis

2025

M217p Maia, Gabriel Castilho

Poesia e ensino : a busca pela experiência poética entre representações docentes e pesquisas no campo das Letras / Gabriel Castilho Maia. -- Assis, 2025

248 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientador: Sérgio Fabiano Annibal

1. Literatura. 2. Poesia. 3. Leitura. 4. Ensino. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: POESIA E ENSINO: a busca pela experiência poética entre representações docentes e pesquisas no campo das Letras

AUTOR: GABRIEL CASTILHO MAIA

ORIENTADOR: SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Letras, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL (Participação Presencial)
UNESP/FCL - Assis

Profa. Dra. MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO (Participação Virtual)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Profa. Dra. CARLA CAVALCANTI E SILVA (Participação Presencial)
UNESP/FCL - Assis

Prof. Dr. FERNANDO TEIXEIRA LUIZ (Participação Presencial)
UNESP/FCL - Assis

Prof. Dr. JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES (Participação Virtual)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Assis, 24 de setembro de 2025.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto deste trabalho consiste, principalmente, em dois aspectos. O primeiro refere-se a uma análise das atuais condições do trabalho com o ensino de poesia entre docentes da rede pública do Estado de São Paulo, por meio da narrativa autobiográfica de docentes que atuam na área. Além disso, há também um levantamento de pesquisas sobre o ensino de poesia (2014-2024), o que possibilita a construção de uma visão mais ampla sobre o tema. Desse modo, há o potencial de qualificar o debate sobre a leitura literária de poesia, pois proporciona a centralidade do discurso docente e, também, oferece um rico material bibliográfico, no que concerne às pesquisas com poesia e ensino.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The impact of this work lies primarily in two aspects. The first concerns an analysis of the current working conditions of poetry teaching among public school teachers in the state of São Paulo, through the autobiographical narratives of teachers working in the Portuguese language area. Furthermore, it also includes a survey of research on poetry teaching (2014-2024), which allows for the construction of a broader perspective on the topic. Therefore, it has the potential to inform the debate on literary reading of poetry, as it centralizes the teaching discourse and also offers a wealth of bibliographical material regarding research on poetry and teaching.

GABRIEL CASTILHO MAIA

POESIA E ENSINO:

a busca pela experiência poética entre representações docentes e pesquisas no
campo das Letras

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Literatura e Vida Social

Data da defesa: 24/09/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

Prof. Dr. Carla Cavalcanti e Silva
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

Prof. Dr. Fernando Teixeira Luiz
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quero agradecer ao Sérgio, orientador no sentido mais amplo do termo;

Às professoras que aceitaram gentilmente participar desta pesquisa;

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições e pela presença;

Ao Prof. Dr. Carlos Ceia (Universidade Nova de Lisboa), que, com muita generosidade, me recebeu e me proporcionou valiosas conversas;

À Caroline, minha companheira *de, para e em* todos os momentos;

À minha mãe, Bete, que me proporcionou contato com a experiência poética;

Àqueles que me apoiaram em momentos muito difíceis: Maia (meu pai), Luana, Fabrício, Andreza, tio Beto, tia Cleuza, Camila e Diego;

Aos meus companheiros de muitos debates: Tiago, Augusto, Patrícia e Caio;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP), UNESP, Assis;

Ao Grupo de Estudos Literatura e Educação (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES);

Ao Murilo Ultramare, pelas conversas e pelos cafés;

A professoras e professores, colegas de escola pública ao lado de quem tenho trabalhado nos últimos quatorze anos.

“Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes as coisas, consideradas sem ênfase.
[...]
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.”
(*A Flor e a Náusea*, Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho desenvolve uma análise de concepções sobre a poesia e seu ensino entre docentes da rede estadual de São Paulo e, também, em pesquisas sobre o tema no campo das Letras. Para isso, com a utilização do método (auto)biográfico (Dominicé, 2014; Finger, 2014) e um roteiro contendo questões abertas, foram entrevistadas quatro professoras que atuam em escolas estaduais paulistas. Os discursos produzidos foram analisados utilizando como fundamentação as noções de “práticas e representações” (Chartier, 2002; Barros, 2005), a teoria dos campos, discussões sobre capital cultural, violência simbólica (Bourdieu, 1983; 2008; 2012) e os conceitos de “táticas e estratégias” (Certeau, 1998). Para o levantamento de pesquisas sobre poesia e ensino, utilizou-se o método chamado “estado da arte” (Ferreira, 2002; 2021), por meio do qual investigamos dissertações e teses produzidas e disponibilizadas entre 2014 e 2024, a fim de identificar, principalmente, tendências metodológicas para o ensino de poesia e aspectos teórico-críticos referentes à poesia. Esse levantamento, seguindo os mesmos critérios, estendeu-se ao contexto português, em virtude do Programa de Internacionalização da CAPES. A discussão a respeito de poesia fundamentou-se em Paz (1982), Moisés (1987), Rosenfeld (1986), Barthes (2000), Silva (2007), Berardinelli (2007), entre outros. A partir desse debate, apreendeu-se que o “ensino de poesia”, no sentido de formação leitora, deve centrar-se, sobretudo, na “experiência poética”, isto é, um momento de fusão, em que leitor revive, por meio do poema, a poesia vivida pelo autor. Do conjunto do material coletado, foi possível observar que tanto professores, apesar do atual contexto adverso da escola estadual paulista, quanto pesquisadores do campo, cada um em seu âmbito de atuação, buscam criar condições para que ocorra, efetivamente, a experiência poética entre os estudantes.

Palavras-chave: ensino de poesia; leitura literária; experiência poética; método autobiográfico.

ABSTRACT

This work develops an analysis of conceptions about poetry and its teaching among teachers in the state network of São Paulo and, also, in research on Literature. To this end, using the (auto)biographical method (Dominicé, 2014; Finger, 2014) and a script containing open questions, four teachers who work in state schools in São Paulo were interviewed. The discourses produced were analyzed using as a basis the notions of “practices and representations” (Chartier, 2002; Barros, 2005), the theory of fields, discussions on cultural capital, symbolic violence (Bourdieu, 1983; 2008; 2012) and the concepts of “tactics and strategies” (Certeau, 1998). To survey research on poetry and teaching, we used the “state of the art” method (Ferreira, 2002; 2021), through which we investigated dissertations and theses produced and made available between 2014 and 2024, primarily to identify methodological trends in poetry teaching and theoretical-critical aspects related to poetry. This survey, following the same criteria, was extended to Portugal, due to the CAPES Internationalization Program. The discussion about poetry was based on Paz (1982), Moisés (1987), Rosenfeld (1986), Barthes (2000), Silva (2007), Berardinelli (2007), among others. From this discussion, it was learned that “poetry teaching,” in the sense of reader development, should focus, above all, on the “poetic experience”, that moment of fusion in which the reader relives, through the poem, the poetry experienced by the author. From the collected material, it was possible to observe that both teachers, despite the current adverse context of São Paulo state schools, and field researchers, each in their own field, seek to create conditions for the effective poetic experience among students.

Keywords: teaching poetry; literary reading; poetic experience; autobiographical method.

LISTA DE QUADROS (PESQUISAS BRASILEIRAS)

Quadro 1 – Distribuição por palavras-chave	49
Quadro 2 – Distribuição por Programas de Pós-Graduação	50
Quadro 3 – Trabalhos com propostas didáticas distribuídos por foco em níveis ou modalidades de ensino	55
Quadro 4 – Distribuição de acordo com o método de ensino	58
Quadro 5 – Perspectivas de poesia	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE POESIA: UM ESTADO DA ARTE	31
2.1 AS PESQUISAS BRASILEIRAS: DISSERTAÇÕES E TESES – BDTD (BRASIL)	33
2.1.1 Palavra-chave: “ensino de poesia”	36
2.1.2 Palavra-chave: “poesia e ensino”	39
2.1.3 Palavra-chave: “leitura de poesia”	39
2.1.4 Palavra-chave: “leitura de poemas”	43
2.1.5 Palavra-chave: “didática da poesia”	46
2.1.6 Palavra-chave: “leitura literária de poemas”	46
2.1.7 Palavra-chave: “leitura literária de poesia”	46
2.1.8 Palavra-chave: “letramento poético”	46
2.1.9 Palavra-chave: “letramento lírico”	48
2.2 OS RESUMOS DE PESQUISAS BRASILEIRAS: LEITURAS POSSÍVEIS	49
2.3 AS PESQUISAS PORTUGUESAS: DISSERTAÇÕES E TESES – RCAAP (PORTUGAL)	63
2.3.1 Palavra-chave: “ensino de poesia”	64
2.3.2 Palavra-chave: “poesia e ensino”	65
2.3.3 Palavra-chave: “leitura de poesia”	65
2.3.4 Palavra-chave: “leitura de poemas”	67
2.3.5 Palavra-chave: “didática da poesia”	67
2.3.6 Palavra-chave: “leitura literária de poemas”	67
2.3.7 Palavra-chave: “leitura literária de poesia”	67
2.3.8 Palavra-chave: “letramento poético”	67
2.3.9 Palavra-chave: “letramento lírico”	68
2.4 OS RESUMOS DE PESQUISAS PORTUGUESAS	68
2.5 O PROFESSOR CARLOS CEIA (NOVA)	70
3 AS NARRATIVAS DOCENTES.....	73
3.1 “E ficou aquilo marcado” – Participante A.....	74
3.2 A poesia “pelas margens” – Participante B.....	92
3.3 “Dizer muito com pouco” – Participante C	110
3.4 “Mexendo para descobrir as coisas” – Participante D	124
3.5 O pesquisador	135
3.6 A poesia entre práticas e representações docentes	140
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	155
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA – DISSERTAÇÕES E TESES	161
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (DOCENTES BRASILEIRAS)	164
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE A	165
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE B	177
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE C	202
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE D	216

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CARLOS CEIA.....	237
APÊNDICE G – ENTREVISTA COM CARLOS CEIA.....	238

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do interesse incessante em dois fenômenos: a poesia e a educação. Apesar da amplitude e das dificuldades inerentes à definição de cada um desses termos, procuraremos mais adiante, ao longo desta introdução, elucidar a que estamos nos referindo aqui. Todavia, podemos afirmar, por enquanto, que, da conjugação de dois fenômenos tão complexos por si mesmos, temos um terceiro fenômeno, também muito complexo e não muito pesquisado: o trabalho docente com poesia.

De modo diferente do que fizemos em pesquisa de mestrado (Maia, 2020), nosso interesse não é observar como a poesia é apresentada em materiais didáticos e currículo oficial, mas, sim, buscar compreender de que modos ela se faz presente, é apropriada, entendida, vivida e trabalhada em sala de aula pela figura que consideramos o principal intermediário entre a poesia e o estudante: o professor de língua portuguesa e literatura.

Nesse sentido, esta pesquisa representa um esforço na direção de buscar compreender por quais caminhos e de que maneiras se constrói o trabalho com poesia entre professores de língua portuguesa. A proposta de realizar uma investigação a respeito do “ensino de poesia”, como já dissemos, coloca, logo de início, dois grandes desafios. Ambos referem-se ao enfrentamento dos próprios objetos investigados: a prática docente e a poesia, que, por exigência do caráter híbrido da pesquisa que desenvolvemos, devem tornar-se um só objeto: a prática docente relacionada à poesia.

Assim, o que intencionamos produzir é um olhar sobre algo muito específico. No entanto, como construir esse olhar? O meio que propomos é traçar um retrato cujos elementos são as narrativas docentes e, ao mesmo tempo, um “estado da arte” sobre pesquisas (dissertações e teses) com o tema “ensino de poesia”. A opção por esse meio decorre da discussão que queremos propor, uma discussão no âmbito da didática, problematizando fatores que emergem do próprio processo de investigação, das narrativas docentes e dos resultados do “estado da arte” sobre o ensino de poesia. Ou seja, procuraremos aqui evitar a ingenuidade de apresentar soluções gerais para questões tão complexas. Nosso objetivo não se relaciona à discussão sobre métodos de ensino nem à exposição de um passo a passo para o trabalho com poesia em sala de aula.

Obviamente, a metodologia do ensino de literatura é extremamente relevante para o trabalho com o texto literário nas escolas. Contudo, de modo diverso, no espaço desta tese, queremos explorar dois fatores que também impactam intensamente no processo de ensino de literatura: as representações que professores de língua portuguesa mantêm acerca da poesia e as tendências teórico-críticas e metodológicas expostas nas dissertações e teses sobre o trabalho com poesia em sala de aula.

Em texto clássico sobre a didática e a formação de educadores, Candau (2012) define como objeto de estudo da didática o processo de ensino-aprendizagem, afirmando, como ponto de partida da discussão, a multidimensionalidade desse processo. Isto é, “o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (Candau, 2012, p. 14). Nesse sentido, a autora defende a superação da concepção instrumental da didática e propõe o fim da visão reducionista em relação a essa disciplina, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, inevitavelmente inserem-se elementos afetivos (dimensão humana), de organização e sistematização de conhecimentos (dimensão técnica) e histórico-culturais (dimensão político-social).

Assumindo a validade da proposição da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que a construção da realidade da sala de aula passa por fatores que, muitas vezes, têm caráter subjetivo e, portanto, permanecem implícitos nesse processo. Entretanto, tais fatores possuem, ao mesmo tempo, o potencial de determinar os rumos de tal processo tanto quanto fatores objetivos, como o currículo e o material didático. Em outras palavras, cremos que a constituição subjetiva (histórica, econômica, social, cultural etc.) dos docentes é fator determinante na sua prática pedagógica, logo pode definir o modo como propõem o ensino em sala de aula.

No entanto, consideramos que não seja possível buscar uma compreensão adequada do trabalho docente tentando isolar elementos subjetivos e objetivos. Nesse viés, a visão que procuramos construir aqui encontra fundamento na perspectiva adotada por Tardiff (2014). Para o autor, não se pode tratar dos saberes docentes sem relacionar esses saberes ao trabalho em sala de aula. A respeito dessa impossibilidade de dissociar saber docente e trabalho docente, Tardiff (2014) pontua que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardiff, 2014, p. 11, grifo próprio).

A fim de viabilizar a leitura e a interpretação do processo de construção dos saberes docentes a respeito da poesia, buscamos apoio, principalmente, em noções da História Cultural desenvolvidas por Chartier (2002, 2011), bem como em discussões de outros autores que procuraram propor meios de análise das práticas culturais, como Bourdieu (1983, 2012) e Certeau (1998).

Convém expor, aqui, algumas explicações a respeito da opção pela História Cultural como base para as análises. A História, enquanto campo de pesquisas, na França, passou por um período de insatisfação, nos anos 1960 e 1970, caracterizando-se como disciplina “institucionalmente dominante e intelectualmente ameaçada” (Chartier, 2002, p. 13). Essa insatisfação devia-se ao surgimento, no campo das ciências humanas, de disciplinas que estabeleciam novos parâmetros de validade para a produção científica. Frente a essa situação, a reação dos historiadores foi tomar para si territórios e técnicas de análise que antes não eram utilizados na História, aplicando, contudo, a esses novos objetos “os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades” (Chartier, 2002, p. 15), como a preferência pela quantificação e pela longa duração, por exemplo.

A História Cultural Francesa, a partir da perspectiva proposta por Chartier, surge como resposta a esse contexto. O autor (2002) aponta para uma nova abordagem no seio da História, enquanto disciplina, e, nesse sentido, indica o que entende como o objeto central da História Cultural: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 17). Para o tratamento de um objeto tão complexo, Chartier (2002) vê, como um primeiro caminho, a investigação a respeito das “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (Chartier, 2002, p. 17).

Vemos que a História Cultural, tal como proposta por Chartier, difere-se da abordagem anteriormente realizada pelos historiadores. Portanto, assim como Barros

(2005), entendemos, aqui, a História Cultural “no sentido de uma história da cultura que não se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida” (Barros, 2005, p. 126). É a partir dessa perspectiva que contamos com a contribuição de Chartier (2002) para as análises das narrativas produzidas por docentes.

Conforme já mencionamos, além da História Cultural, apoiamo-nos também em discussões de Bourdieu (2008), principalmente sobre procedimentos de entrevistas, sobre as “leis gerais dos campos” (Bourdieu, 1983, p. 89) e sobre “capital cultural” (Bourdieu, 2012, p. 73), e de Certeau, sobretudo no que se refere às definições de “estratégias e táticas” (1998). Do ponto de vista da análise de aspectos sociais em torno do “ensino de poesia”, cremos que esses três autores são fundamentais para a realização deste trabalho: Chartier, Bourdieu e Certeau. Outros também se fazem presentes ao longo das discussões, entretanto a partir do que podemos chamar de uma “apropriação conceitual tópica” (Catani, A.; Catani D.; Pereira, 2001, p. 65), uma vez que se apresentam como apoios pontuais à construção da argumentação.

De acordo com a perspectiva exposta acima, a fim de realizar a investigação em torno do trabalho docente com poesia, o método (auto)biográfico mostrou-se o mais adequado, pois viabiliza, a partir das entrevistas, a identificação dos “modos de ver” e dos “modos de fazer” (Barros, 2005, p. 131) dos docentes e, dessa forma, permite a realização de uma leitura das apropriações acerca da poesia ao longo da trajetória de formação dos professores. Assim, torna-se possível observarmos o polo da produção cultural daqueles que recepcionam os objetos culturais (Certeau, 1998), isto é, neste caso, o modo como professores de língua portuguesa apropriam-se de regras definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e atuam no interior dessa organização político-social.

Além do potencial que oferece, é importante assinalarmos, aqui, que o método (auto)biográfico apresenta duas características fundamentais para o tipo de trabalho que pretendemos desenvolver. A primeira é seu caráter formador. Ao narrar o percurso de sua própria formação, as pessoas entrevistadas (no caso os docentes) evocam memórias de suas histórias de vida. Na medida em que contempla momentos decisivos da formação docente, mas também outras memórias associadas a esse percurso, a produção dessa narrativa desencadeia nos entrevistados, naturalmente,

um “processo de tomada de consciência” (Finger, 2014, p. 118) a respeito da trajetória narrada.

De acordo com Dominicé (2014, p. 80), “o estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise”. Desse modo, a revisitação e, conseqüentemente, a revisão da própria história de vida resultam num movimento de autoformação, uma vez que permitem a reinterpretação e a reorganização de aspectos relacionados à formação docente. Tal movimento consiste, de certa maneira, em “uma autointerpretação do próprio trajeto de formação” (Dominicé, 2014, p. 79).

A segunda característica fundamental do método (auto)biográfico é seu caráter político. Esse traço relaciona-se diretamente ao aspecto formador do método, pois, frequentemente, as situações evocadas ao longo da narrativa inserem-se em contextos mais amplos do que os familiares ou escolares, ganhando um tom de tomada de consciência das próprias condições político-sociais vividas (Dominicé, 2014). No âmbito da nossa pesquisa, é o caso, por exemplo, de alusões feitas pelos participantes ao ambiente atual de trabalho nas escolas públicas estaduais. Finger (2014) ilustra o aspecto formador e político do método (auto)biográfico da seguinte maneira:

Parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. [...] Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência. Esses últimos têm um objetivo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é por intermédio deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior (Finger, 2014, p. 116-117).

Assim, embora a citação seja longa, quando se refere à valorização das experiências vividas pelos participantes da pesquisa e a um saber crítico, resultante de tomadas de consciência e relativos a um objetivo emancipador, Finger (2014) parece evidenciar as duas características fundamentais do método (auto)biográfico afirmadas nos parágrafos acima: o caráter formador e o caráter político. De fato, a implicação em processos de tomada de consciência propicia a resignificação de eventos vividos pelos participantes da pesquisa ao longo de sua trajetória de

formação. Esse efeito contém um potencial de transformação não só na esfera individual, mas também coletivamente, já que possibilita a atribuição de novos sentidos às experiências pessoais e sociais.

A fim de ampliar a construção do cenário e trazer mais elementos de análise para a questão do trabalho pedagógico com a poesia, soma-se às narrativas docentes o levantamento a respeito de pesquisas cujo objeto é o “ensino de poesia”. Desse modo, no que se refere à realização do levantamento de investigações sobre o tema, o método que se mostrou mais adequado para tal finalidade é o denominado “estado da arte” (ou “estado do conhecimento”), por meio do qual alcançamos dissertações e teses, com enfoque na leitura de poesia, produzidas entre 2014 e 2024 e disponibilizadas em repositórios específicos.

Além disso, no decorrer da pesquisa, com o intuito de procurar uma compreensão maior do atual estado do tratamento da poesia no contexto das pesquisas sobre o tema, tivemos a oportunidade, no âmbito do Programa de Internacionalização da CAPES (CAPES-PRINT), de efetuar tal levantamento não só no Brasil, mas também em Portugal. Assim, a sondagem de pesquisas brasileiras ocorreu na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), mais precisamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual reúne “um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino”, o que faz dela “a maior biblioteca dessa natureza, no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país” (Brasil, 2021). Vemos, portanto, que podemos contar, por meio do portal IBICT, com o acesso à maior parte das pesquisas, produzidas no país, inclusive na área de Letras. No contexto português, contamos com a valiosa orientação do Professor Carlos Ceia, da Universidade Nova de Lisboa, o qual, generosamente, não só nos indicou os melhores meios de se chegar às pesquisas das quais o objeto é a leitura de poesia, como também ofereceu grande apoio na compreensão da realidade do ensino de literatura em Portugal nas últimas décadas.

Referência nas discussões sobre o tema, Ferreira (2002, p. 258) destaca o “caráter inventariante” das pesquisas que têm como base o método chamado “estado da arte”, assinalando que elas:

Parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica [...], tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Em vista disso, o “estado da arte” vem a contribuir com nossa pesquisa, no sentido de proporcionar uma visada das produções científicas que contemplam o trabalho pedagógico com poesia, viabilizando, portanto, uma compreensão maior do quadro do “ensino de poesia”, uma vez que revela tendências que podem se fazer presentes, mesmo que indiretamente, nas aulas de língua portuguesa. Isso porque o modo como o texto literário é abordado e trabalhado em sala de aula sofre influência também daquilo que se produz no campo teórico-crítico. Assim, mesmo que isso não aconteça de forma imediata, as dissertações e teses a respeito do tema da leitura de poesia representam indícios relevantes para a análise do presente contexto e das atuais tendências do ensino de literatura.

Além de possibilitar o mapeamento e a discussão em relação aos trabalhos produzidos dentro do recorte de tempo indicado, o “estado do conhecimento” também oferece uma contribuição, no âmbito da pesquisa, no sentido de responder à necessidade de organizar o conjunto de informações já produzido sobre determinada área do conhecimento, no nosso caso o “ensino de poesia”, e de divulgar tais informações. Por conseguinte, a análise dessas informações viabiliza um caminho para a compreensão da área, pois pode apontar, no contexto das diferentes pesquisas, possibilidades de integração das diversas perspectivas, a identificação de duplicações ou contradições, determinação de vieses e lacunas (Ferreira, 2002).

Apesar desse potencial, ao organizar um conjunto de pesquisas de determinada área, a autora sugere cautela e destaca algumas observações importantes para o desenvolvimento de uma investigação do tipo “estado da arte”. Ferreira (1999) apresenta três pontos imprescindíveis para a realização da pesquisa: 1. a ausência da ilusão de realizar um levantamento que cubra todo o conhecimento produzido na área; 2. a consciência de que se busca a estabilização na dispersão; 3. o questionamento e a reflexão do lugar a partir do qual se expõe um juízo sobre a produção levantada.

Considerando as advertências da autora, acreditamos que a leitura dos resumos de dissertações e teses produzidas e disponibilizadas nos últimos dez anos,

entre 2014 e 2024, pode revelar informações relevantes para a área das Letras e, particularmente, para aqueles que se interessam pelo “ensino de poesia”. A respeito da validade das informações extraídas de resumos, Ferreira (1999) defende que:

Os resumos das pesquisas, ainda que possam ser questionados por uma investigação mais voltada para a natureza do material com o qual estou lidando em meu trabalho, podem oferecer pistas para a produção de um discurso que dê conta de cada subconjunto da produção, embora de forma panorâmica (Ferreira, 1999, p. 78).

É um “discurso” similar ao que se refere a autora que pretendemos produzir nesta pesquisa, uma análise que ofereça um mapeamento das pesquisas na área das Letras que tenham como foco o trabalho com poesia em sala de aula. Para isso, além da atenção aos alertas da autora, também não temos a pretensão de esgotar o assunto, na medida em que reconhecemos a impossibilidade de tal feito. O objetivo, portanto, é acrescentar às análises das entrevistas (as histórias de vida) elementos que julgamos ser relevantes para a discussão sobre o tema, ou seja, informações, extraídas dos resumos de dissertações e teses, que se referem, principalmente, aos seguintes aspectos: 1. objetivos da pesquisa; 2. *corpus* utilizado; 3. metodologia da pesquisa; 4. perspectivas metodológicas sobre ensino de poesia; 5. perspectivas teórico-críticas da poesia.

Levando em consideração as limitações próprias de uma investigação do tipo “estado da arte”, acreditamos que a coleta de tais dados possa proporcionar a identificação de tendências referentes às formas como a poesia e o seu ensino têm sido abordados por pesquisadores da área na última década. Assim, o que se propõe é a elaboração de *uma* análise de determinada área do conhecimento dentro de um recorte temporal específico. Nesse sentido, sobre a utilização dos resumos, Ferreira (2002) afirma que o investigador “estará, quando muito, escrevendo **uma das possíveis** Histórias, construídas a partir da leitura desses resumos” (Ferreira, 2002, p. 269, grifo próprio).

Convém assinalar, a esta altura, que a metodologia e a abordagem sociológica empregadas escapam de alguns princípios tradicionais postulados pelo positivismo científico, como a neutralidade e a distinção total entre observador e observado. Pelo contrário, sobretudo na área das ciências humanas, cremos na impossibilidade da não implicação do pesquisador em sua pesquisa e, conseqüentemente, queremos afastar a ideia de uma suposta “objetividade pura” no

desenrolar da investigação. Desse modo, temos consciência de que esta pesquisa está, como qualquer outra na área de humanas, inevitavelmente, impregnada de subjetividade, desde a escolha do objeto estudado até as formas pelas quais esse objeto é analisado.

Devemos deixar claro que é esse o olhar que dirigimos ao objeto da pesquisa, um olhar que reúne os papéis de pesquisador e de professor, com um acúmulo de experiências vividas, crenças e juízos individuais no âmbito da escola pública paulista. O tratamento dado às entrevistas e à leitura dos resumos de dissertações e teses passa, necessariamente, por aí. Ao propor reflexões sobre a relação entre entrevistador e entrevistado, mas que parecem válidas como pressupostos para a nossa investigação como um todo, Bourdieu (2008) afirma:

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (Bourdieu, 2008, p. 694-695).

Acreditamos que a sinalização do olhar sociológico adotado, por meio dos autores mencionados, e o conjunto das observações feitas em relação ao método (auto)biográfico e ao “estado do conhecimento” possam situar o leitor deste trabalho no contexto metodológico da pesquisa. Cabe-nos, agora, tratar de um outro aspecto essencial para o desenvolvimento deste trabalho: o olhar dirigido à poesia e ao seu ensino.

Conforme mencionamos no início desta introdução, a primeira dificuldade ao se fazer uma abordagem do trabalho docente com poesia é a própria delimitação do que seria o “ensino de poesia”, por isso, ao longo do texto, temos empregado o termo entre aspas. Nos últimos anos, diversos pesquisadores da área do ensino de literatura têm questionado a própria possibilidade de estar ocorrendo, efetivamente, um trabalho com a leitura de textos literários nas salas de aula brasileiras. Dessa forma, desde os anos 1980, diante de um diagnóstico de “crise da leitura na escola” e preocupados com a questão, muitos profissionais e investigadores da área dedicaram-se à reflexão sobre possíveis saídas para o problema identificado (Zilberman; Rösing, 2009). Nesse mesmo sentido, mais recentemente, entre estudiosos do ensino de literatura, surge a noção de “leitura literária”.

Louichon (2021) situa o início da utilização da expressão, no contexto francês, na década de 1990. Afirmar, ainda, que, embora ganhe, entre estudiosos da área na França, boa circulação em poucos anos, o termo não contava, inicialmente, com um contorno preciso. Ao contrário, durante esse período, os estudiosos franceses lançam mão de diferentes perspectivas das teorias da leitura, propondo, por conseguinte, definições pessoais de “leitura literária”.

No entanto, apesar das dificuldades iniciais para a construção de um conceito, Louichon (2021) aponta para certo consenso, destacando um ponto importante a respeito desse debate:

De fato, as definições não são totalmente convergentes. Por outro lado, mesmo se as configurações discursivas nas quais elas são enunciadas sejam por vezes um pouco diferentes, os aportes teóricos são suficientemente comuns e constituem um substrato de referências amplamente compartilhadas. É comum ainda o projeto de deslocar o ensino do texto para as interações texto-leitor. Este último ponto me parece totalmente importante. A questão de saber o que é conveniente aprender e ensinar na aula de literatura é recorrente, problemática, central e, conseqüentemente, polêmica. A noção de leitura literária, mesmo se mantendo problemática e plural, sem dúvida produziu consenso teórico didático (Louichon, 2021, p. 26-27).

Assim, o emprego do termo “leitura literária”, apesar de contar com diferentes construções teóricas, parece ganhar convergência, no sentido de remeter a um ato de leitura que privilegia o processo de interação entre leitor e texto literário, colocando essa interação como questão central do trabalho pedagógico com a literatura. A leitura literária parece, portanto, estar no centro da proposição de uma didática da literatura e, conseqüentemente, das discussões promovidas neste trabalho.

Apesar dos diferentes usos do termo, Louichon (2021, p. 32) reconhece que: “De fato, podemos constatar uma forma de consenso. Falar de leitura literária é falar da escola e do que nela acontece em termos de práticas, de alunos, de professores”.

No contexto das pesquisas brasileiras acerca da leitura literária, Rezende (2013) parece apontar para as principais características arroladas por Louichon (2021, p. 30) no que se refere à utilização da expressão. Segundo a pesquisadora francesa, o emprego do termo “leitura literária” conteria quatro “definições implícitas” compartilhadas pelos autores da área. O sintagma “leitura literária” remeteria a “leitura de textos literários”, “um objeto escolar”, “foco no leitor” e “uma dinâmica de sala de

aula” (Louichon, 2021, p. 30-31). Em consonância com as características observadas por Louichon (2021), Rezende (2013) assinala:

A “leitura literária” questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos (Rezende, 2013, p. 13).

Assim, tanto no contexto francês quanto no brasileiro, a leitura literária refere-se ao processo, geralmente em contexto escolar, de leitura de textos literários no qual o foco da atividade recai no sujeito leitor ou em sua interação com o texto. Esse enfoque representa uma resposta a um modelo de ensino de literatura que privilegia a memorização de características pertencentes a estilos de época e, por isso, costuma centrar-se mais no estudo das condições históricas e sociais de determinado período do que no próprio texto literário. Tal modelo frequentemente encontrou apoio na organização da produção literária em manuais didáticos e, ao longo do tempo, resultou numa distorção nos estudos de literatura em sala de aula.

Em face disso, embora a expressão “ensino de poesia” possa evocar esse modelo mais tradicional de trabalho com a literatura, nós o empregamos, aqui, no mesmo sentido de “leitura literária de poesia”. Isso porque não cremos que o processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, possa ocorrer efetivamente sem que o foco seja a leitura do texto, com todos os elementos que o estudante, enquanto sujeito leitor, envolve nesse processo, como, por exemplo, as condições histórico-sociais, as experiências vividas (individual e coletivamente) e a construção de uma subjetividade que decorre desses e de outros fatores. Ou seja, se não houver consideração pelo aluno, como leitor singular, não haverá a possibilidade de se realizar o “ensino de poesia”, no sentido de uma experiência estética ímpar diante de um uso específico da palavra. Portanto, concordando com Paz (1982), entendemos que só é possível existir poesia por meio do que denominamos de “experiência poética”:

Cada vez que o leitor revive realmente o poema, atinge um estado que podemos, na verdade, chamar de poético. A experiência pode adotar esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro. Tal como a criação poética, a experiência do poema se dá na história, é história e, ao mesmo tempo, nega a história (Paz, 1982, p. 30).

Por outro lado, em virtude de razões que serão expostas a seguir, também não acreditamos num processo de ensino-aprendizagem efetivo sem a participação e

a orientação da figura do professor. Logo, embora os saberes docentes sejam construídos por diversos caminhos, conforme já mencionamos, a graduação em Letras ganha enorme relevância nesse sentido. As histórias de vida analisadas mais adiante demonstram que, no caso dos docentes, a relação entre indivíduo e literatura tem início muito cedo, geralmente ainda na infância. Contudo, é no período da graduação que esses indivíduos têm a oportunidade de participar do que podemos chamar de “campo das Letras”, com suas regras próprias e seus objetos específicos de disputa, conforme as características da constituição dos campos (Bourdieu, 1983).

Do mesmo modo, é também nesse período que ocorre o acesso ao arcabouço teórico-crítico dos estudos literários, o que corresponde a um processo de acúmulo de “capital cultural” (Bourdieu, 2007). Tal processo, em conjunto com o desenvolvimento de um *habitus*, isto é, de uma série de disposições para a participação no jogo (Bourdieu, 1983), ajuda a determinar a posição ocupada no campo. Em outras palavras, ao longo de sua graduação em Letras, o futuro professor acessa o universo simbólico do campo e acumula conhecimentos específicos da área, como, por exemplo, aqueles que se referem à leitura crítica e técnica do texto literário. O curso de Letras é, portanto, o lugar em que se inicia a profissionalização docente, sobretudo, evidentemente, no tocante aos estudos linguísticos e literários.

Assim, embora o conceito de leitura literária centre-se na interação texto-leitor, cremos que o professor de língua portuguesa seja uma figura fundamental no trabalho pedagógico com o texto literário, uma vez que conta com a formação acadêmica específica e apropriada ao acompanhamento e à orientação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes enquanto leitores literários. É a partir dessa perspectiva que defendemos que a condução da leitura literária deva ser realizada, em sala de aula, pelo professor de língua portuguesa. Do contrário, não haverá ensino de literatura ou mesmo um trabalho efetivo com leitura literária.

Feitas essas ressalvas referentes à questão do ensino, passemos ao segundo elemento da expressão “ensino de poesia”: a própria poesia. A discussão a respeito do conceito de poesia existe há mais de dois mil anos e, obviamente, não temos a pretensão de resolvê-la neste texto. No entanto, parece importante procurarmos definir a qual ideia remetemos quando mencionamos o termo “poesia”.

É comum que os teóricos que se dedicam ao estudo dos chamados “gêneros literários” iniciem a discussão a partir das obras de Platão, sobretudo o livro III de “A República”, e Aristóteles, com “Poética”. De fato, no mundo ocidental, esses

filósofos inauguraram o debate acerca da divisão das produções literárias em gêneros. Na cultura greco-latina, além de Platão e Aristóteles, Horácio também abordou o tema da divisão dos gêneros literários.

De acordo com Silva (2007), esses filósofos destacam, na Grécia antiga, o caráter imitativo (*mimese*) da poesia, entendida, aqui, não como um modelo textual, como costuma ocorrer atualmente, mas como criação literária, de maneira geral. Dessa forma, as criações verbais constituiriam imitações da realidade: imitações dos homens, de suas ações e de suas paixões, por exemplo.

Apesar dessa semelhança em relação à compreensão da matéria da criação poética, Aristóteles coloca ênfase maior no aspecto mimético da poesia, mas reconhece diferentes maneiras de se construir o discurso. Assim, enquanto Platão parece preocupar-se essencialmente com a elaboração de uma divisão lógica daquilo que os poetas produziam, Aristóteles avança e aborda as modalidades de produção da arte poética. No mundo latino, Horácio, a partir da divisão triádica proposta por Platão e Aristóteles, enfoca a relação entre a forma e o conteúdo da criação literária.

Ainda segundo Silva (2007), o poeta latino não explora o tema da divisão dos gêneros literários de forma tão aprofundada quanto Platão e Aristóteles, seus antecessores gregos. Entretanto, acentua a importância da relação entre metro e tema:

Horácio concebe o gênero literário como conformado por uma determinada *tradição formal*, na qual avulta o metro, por uma determinada *temática* e por uma determinada relação que, em função dos factores formais e temáticos, se estabelece com os receptores (Silva, 2007, p. 346, grifo próprio).

Portanto, a escolha equivocada do metro, em relação ao tema desenvolvido pelo poeta, geraria a desqualificação da obra e, conseqüentemente, do autor. Em face disso, o poeta deveria, além de escolher o metro adequado para o tema tratado, evitar a hibridização dos gêneros, de modo a mantê-los separados. Tal concepção teve grande importância nas discussões posteriores a respeito dos gêneros literários, exercendo influência “ao longo da Idade Média e sobretudo desde o Renascimento até o neoclassicismo setecentista” (Silva, 2007, p. 346).

Embora pertencentes ao período clássico, tais concepções parecem sobreviver ainda hoje entre o público leitor em geral. Assim, trazendo essa discussão para o âmbito do ensino, é muito comum, mesmo entre estudantes de Letras ou

professores de língua portuguesa, encontrarmos a noção de que a poesia consiste em uma produção textual elaborada em versos ou com determinada métrica. Esse ponto parece significar um aspecto importante em nossa busca, já que repercute sobre a poesia e o seu ensino no contexto atual.

Tomando como referência, ainda, uma perspectiva histórica da discussão sobre gêneros, Silva (2007) destaca a influência, ao longo da Idade Média, do gramático Diomedes, o qual não apresentaria significativas distinções em relação à classificação proposta anteriormente por Platão. Logo, mantinha-se, de acordo com suas características formais e temáticas, a separação das obras literárias em três gêneros, os quais constituíam modelos abrangentes, segundo a classificação platônica: “*imitativo* ou *mimético*, em que se incluem a tragédia e a comédia, o gênero *narrativo puro*, prevalentemente representado pelo ditirambo, e o gênero *misto*, no qual avulta a epopeia” (Silva, 2007, p. 341, grifo próprio).

Apesar de, formalmente, o “gênero narrativo puro” caracterizar-se por um texto no qual fala somente o poeta, sem a “imitação” de outras vozes (de personagens, por exemplo), não se desenvolveu, da antiguidade clássica até o período pós-renascentista, uma abordagem adequada em relação à poesia lírica. Todavia, no “período que vai desde o Renascimento tardio até ao maneirismo e ao barroco” (Silva, 2007, p. 351), a lírica começa, aos poucos, a fazer parte da classificação dos gêneros literários:

Numa época em que a poesia lírica de Petrarca e dos poetas petrarquistas e petrarquizantes ocupava um lugar cimeiro na escala de valores estéticos do público leitor, tornava-se imperioso aos críticos e teorizadores literários, superando os limites e as ambiguidades das poéticas greco-latinas, fundamentar e caracterizar adequadamente a existência do gênero lírico (Silva, 2007, p. 351).

A partir de então, embora se mantenha “a referência à mimese como fundamento da poesia, esta definição da poesia lírica distancia-se já da ortodoxia das doutrinas de Aristóteles” (Silva, 2007, p. 352), visto que passa a se admitir que o texto literário não imite uma “ação [...], mas, sim, um *conceito*” (Silva, 2007, p. 352, grifo próprio). Dessa forma, abre-se, principalmente a partir da “estética romântica” (Silva, 2007, p. 352), a possibilidade para o desenvolvimento da concepção de poesia lírica como a entendemos nos dias de hoje.

Atualmente, a divisão dos textos literários em três gêneros mostra-se bastante limitada, em função de sua artificialidade (Rosenfeld, 1986) e da impossibilidade da existência de uma pureza de gênero (Moisés, 1987; Rosenfeld, 1986). Não obstante, essa classificação parece manter sua utilidade ainda hoje, sobretudo para o trabalho do crítico literário, “simplesmente pela necessidade de toda ciência de introduzir certa ordem na multiplicidade dos fenômenos” (Rosenfeld, 1986, p. 16), bem como da inscrição de “determinada obra num quadro de referências” (Moisés, 1987, p. 75). De acordo com Rosenfeld (1986):

A maneira pela qual é comunicado o mundo imaginário pressupõe certa atitude em face deste mundo ou, contrariamente, a atitude exprime-se em certa maneira de comunicar. Nos gêneros manifestam-se, sem dúvida, tipos diversos de imaginação e de atitudes em face do mundo (Rosenfeld, 1986, p. 17).

Assim, além de preencher certa necessidade de organização, inerente à realização da análise literária, os gêneros também refletem determinadas disposições diante do mundo e da existência, oferecendo, dessa forma, referências importantes no momento da leitura e da reflexão sobre as produções literárias. Contudo, embora mantenha certa relevância para o trabalho com a crítica literária, os gêneros não devem ser considerados modelos estáticos. Antes, devemos entender que:

Os gêneros, ao contrário de espartilhos sufocantes, ou moldes fixos, são estruturas que a tradição milenar ensina serem básicas para a expressão do pensamento e de certas formas de ver a realidade circundante. Dupla função, portanto, desempenham os gêneros: 1ª) a de serem estruturas por meio das quais a imaginação literária se exprime, e 2ª) a de serem instrumentos capazes de captar a realidade (Moisés, 1987, p. 64).

Portanto, a discussão em torno dos gêneros literários não deve limitar a fluidez com que a literatura é produzida, mas, sim, servir como diretriz capaz de ordenar e oferecer referências para a análise das obras literárias.

Nas últimas décadas, teóricos que se dedicaram ao estudo dos gêneros literários propuseram formas variadas para tratar da questão. Moisés (1987), por exemplo, chega a defender que a verdadeira divisão das produções literárias ocorre apenas entre dois gêneros, a prosa e a poesia (a partir dos quais surgiriam divisões secundárias): “nesse caso, os gêneros seriam a expressão, a estrutura, de dois modos fundamentais de ver o mundo: o voltado para fora – a prosa –, e o voltado para dentro – a poesia” (Moisés, 1987, p. 69). Por outro lado, Silva (2007) defende o uso do termo

“modos literários” para se referir a macroestruturas de textos literários, enquanto os “gêneros” constituiriam “códigos” resultantes de diversos fatores, como, por exemplo, traços estilísticos e condicionantes socioculturais:

A distinção entre modos literários, entendidos como categorias meta-históricas, e os gêneros literários, concebidos como categorias históricas, parece-nos lógica e semioticamente fundamentada e necessária (Silva, 2007, p. 389).

Apesar da longa história da discussão sobre o tema e da diversidade de abordagens, que, aliás, já constituiriam material para outra pesquisa, parece possível afirmar que as diversas expressões e os modelos literários ligados à poesia preservam, de certa maneira, determinados traços fundamentais, do modo lírico, ou da Lírica. Tais traços dizem respeito à produção de um texto cujo objetivo é estético, o poema, seja em prosa ou em versos, e que apresenta centralmente a expressão de um “eu” diante de sua própria condição humana, oferecendo ao leitor a experiência poética, isto é, a fusão entre o “eu” (mundo interior) e o “não-eu” (mundo exterior) (Moisés, 1987, p. 83-84).

É a essa experiência que nos referimos ao propormos uma investigação a respeito do ensino de poesia. Nosso interesse não é, portanto, na simples presença de poemas em materiais didáticos ou de orientações pedagógicas em documentos oficiais. Interessa-nos identificar e compreender de que maneira a experiência poética é apropriada e se faz presente nas aulas de língua portuguesa, bem como quais são suas representações no âmbito das práticas docentes e de pesquisas cujo objeto de investigação seja o “ensino de poesia”.

Evidentemente, não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre gêneros literários. Entretanto, o breve percurso até aqui parece imprescindível para que seja possível dar certo contorno ao termo “ensino de poesia”. Embora o debate seja complexo e espinhoso, parece que, a respeito do nosso objeto de investigação, podemos pontuar: “Pertencerá à Lírica todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um ‘Eu’ – nele exprimir seu próprio estado de alma” (Rosenfeld, 1986, p. 17).

Apesar da discussão sobre o gênero lírico (logo sobre a forma poética) constituir um importante fator na história da literatura, é relevante registrarmos o fato

de que, atualmente, a busca por uma definição de fórmulas ou de uma suposta essência da poesia não corresponde a um elemento imprescindível para nossa investigação. Isso se deve à própria progressão histórica do que consideramos poesia, conforme vimos, e ao desenvolvimento mais recente da compreensão de que o fenômeno poético extrapola a materialidade do texto. Nessa perspectiva, Berardinelli (2007) chega a afirmar que a procura por uma definição ontológica de poesia é um empreendimento que “há décadas [...] foi abandonado” e compara tal busca a uma “teologia atualizada” (Berardinelli, 2007, p. 13). Segundo o autor:

O discurso sobre a poesia assume [...] a forma de um tratado de teologia negativa: um “entretenimento infinito”, para usar a fórmula de Maurice Blanchot, em que a necessidade de calar diante de uma entidade indefinível dá lugar, ao contrário ou por paradoxo, a discursos sem fim (Berardinelli, 2007, p. 13).

Creemos que o pensamento de Berardinelli (2007) possa estender-se ao contexto da nossa investigação, a fim de nos alertar sobre o perigo de promovermos um ensino de poesia voltado a questões paralelas à própria experiência com o texto poético. É muito comum que o estudo da poesia seja confundido com o ensino de definições dos gêneros literários ou de características dos poemas, como a métrica, a rima e os ritmos, por exemplo. Assim, muitas vezes o que se proporciona é o contato com o poema, mas não o acesso à poesia. Entendermos o fato de que a poesia escapa a definições ou reduções pode ser salutar quando pensamos no trabalho pedagógico envolvendo o poético.

Além disso, convém reiterarmos que a nossa investigação volta-se à possibilidade da vivência da experiência poética no contexto das escolas da rede estadual paulista. Assim, mais do que textos que expressem um “eu” e seu “estado de alma”, é necessário que exista, no ato da leitura de poemas, um encontro com a poesia. De acordo com Paz (1982): “O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (Paz, 1982, p. 16-17).

Portanto, parece que, além de se configurar como uma forma literária que expressa uma atitude individual diante da existência, estamos falando de uma experiência do encontro: “O poema é mediação: graças a ele, o tempo original, pai dos tempos, encarna-se num momento. A sucessão se converte em presente puro,

manancial que se alimenta a si próprio e transmuta o homem” (Paz, 1982, p. 30). É nessa experiência de suspensão do tempo e de transmutação que acreditamos quando nos referimos à poesia, portanto é essa experiência que acreditamos que deva ser buscada pelo trabalho com a leitura literária de poesia.

Dessa forma, a partir dos pressupostos apresentados ao longo desta introdução, nos próximos capítulos, serão desenvolvidas as análises das entrevistas com docentes de língua portuguesa, bem como os resultados dos levantamentos de pesquisas, brasileiras e portuguesas, publicadas entre 2014 e 2024 e cujo objeto seja a poesia e seu ensino. Nossa expectativa é de que o conteúdo desta investigação seja suficiente para oferecer reflexões relevantes para a compreensão de, pelo menos, parte do atual estado do trabalho com poesia nas escolas públicas paulistas e nas pesquisas de pós-graduação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à parte final do nosso trabalho com sentimento de que cumprimos nosso propósito, mas conscientes de que, em virtude da riqueza das narrativas docentes e das pesquisas no campo do “ensino de poesia”, há muito mais a ser explorado. Contudo, como temos afirmado desde o início, sabíamos que a apresentação dos resultados e das discussões corresponde, na verdade, a uma construção discursiva e, portanto, repleta de crenças e de pontos de vista pessoais diante do material coletado. Assim, evitando a ingenuidade e a pretensão de julgar que estamos fechando o debate ou expondo soluções, nossa intenção sempre foi, a partir dos discursos de docentes e de pesquisadores, elaborar um discurso nosso, que pudesse ser coerente e conter reflexões válidas sobre a poesia e sobre seu ensino.

Em vista disso, pudemos observar, nas narrativas das quatro participantes da pesquisa, alguns pontos que merecem destaque. Antes, parece conveniente uma advertência: cremos que não é possível falar em “leitura literária de poesia” em abstrato. A leitura literária, se efetivamente ocorre, é promovida por docentes reais, inseridos em determinado sistema de ensino, em uma realidade concreta, diante de estudantes reais, com dificuldades e defasagens reais. Não considerarmos esse aspecto material, exposto aqui de forma muito simplificada, é redigir fórmulas inócuas. Não há, evidentemente, a possibilidade de apreender todo o processo de ensino-aprendizagem referente à leitura literária e que ocorre dentro das escolas, em razão de sua enorme complexidade e diversidade de fatores.

Nesse sentido, ao analisarmos as narrativas docentes, identificamos práticas e representações que sugerem as formas pelas quais a poesia pode se fazer presente nas salas de aula. Nesse sentido, na fala da Participante A, por exemplo, há referências à poesia como um texto bastante relacionado à “sensibilidade”, um texto para ser lido “com mais sentimentos”. Apesar de parecer uma ideia um pouco restrita acerca do texto poético e até mesmo pertencente ao senso comum, essa representação não vai na contramão do que é a poesia.

Com mais intensidade do que na prosa, a subjetividade é marca característica da criação poética. Ao abordar o “problema dos gêneros”, Moisés (1987), adotando critério intrínseco para distinguir prosa e poesia, afirma que “não se trata dum problema relacionado com a forma, mas, sim, com o conteúdo que as palavras transmitem e com a postura assumida por quem pretende transmiti-lo”

(Moisés, 1987, p. 83). Embora a forma seja uma dimensão fundamental do poema, ressaltamos aqui o fato de que não basta ser escrito em versos para que um texto seja considerado poético. Nesse sentido, Moisés (1987) chega a considerar, por exemplo, as criações do “Parnasianismo ortodoxo” um retorno ao “verso sem poesia” (Moisés, 1987, p. 81). Desse modo, temos a impressão de que, para a Participante A, a intensificação da sensibilidade seja parte daquilo que podemos considerar uma experiência poética.

Por outro lado, o “puxão de orelha” de João Cabral de Melo Neto e a choque com uma linguagem “mais difícil”, relatados por ela, poderiam ter gerado certa resistência ao texto poético, no contexto do trabalho com leitura literária. Aquilo que “ficou marcado” (Participante A), na experiência de leitura da Participante A, parece ser justamente um desconcerto, a dissonância entre o teor do texto, em nível morfológico, e a estrutura do texto, em nível sintático. Essa “tensão dissonante” (Friedrich, 1978, p. 15) impôs-se à então candidata ao Magistério, uma vez que, segundo sua própria narrativa, ela não tinha familiaridade com textos daquele tipo. Daí a importância de colocarmos os estudantes, desde o início de sua escolarização, em contato com a poesia, das mais diversas formas: silenciosa, oral e visualmente. Se houver esse cuidado, a linguagem da poesia poderá se tornar mais familiar, e o desconcerto que a palavra poética pode gerar consistirá em uma parte do processo de ensino-aprendizagem referente à poesia, ou seja, um nível da apreensão e da compreensão da experiência poética, e não um entrave para a leitura de poemas.

Aliás, as representações de poesia identificadas na narrativa da Participante B podem indicar também etapas desse processo de ensino-aprendizagem. A nosso ver, a docente expressou duas principais representações de poesia: uma relacionada ao “fascínio” e à “aventura” da literatura em geral, mas que parece possível ser estendida também à poesia; e outra ligada à ideia de “identidade”, como, por exemplo, no contato com a poesia produzida por mulheres.

Para ela, a busca pela experiência poética parece passar pelo corpo e pela voz. Notamos isso em sua narrativa quando menciona as adaptações de poemas para a linguagem teatral e a criação de literatura de cordel com seus alunos. Dessa forma, lança mão da oralidade como um valor característico da poesia e demonstra recursos nos quais a voz e o corpo se fazem presentes na experiência poética. Essa presença significa uma dimensão fundamental do texto poético e significa também um aspecto a ser explorado e apreendido no processo de ensino-aprendizagem relativo à poesia.

Zumthor (2014) evoca suas memórias de infância para expor a ideia de “performance”. O autor afirma que, na Paris dos anos 1930, apreciava os cantores de rua e que era atraído pelo agito: a presença das pessoas, as ruas, as folhas com canções impressas. Segundo ele, tudo isso era o próprio espetáculo. Esse tipo de experiência, irrepetível, parece aproximar-se do que estamos chamando de experiência poética. Nesse mesmo sentido, os recursos dos quais a Participante B lança mão para propor o trabalho com a poesia em sua escola parecem uma tentativa de produzir esse tipo de efeito fascinante sobre os estudantes. Essa tentativa, observada aqui na narrativa da docente, pode representar um recurso potente no trabalho com poemas nas salas de aula, uma vez que consiste numa dimensão essencial do contato com a poesia.

Outra representação, muito significativa, identificada na fala da Participante B refere-se à poesia como uma via de construção de “identidade”, como mencionamos há pouco. Vimos que as primeiras memórias da Participante B em relação à literatura consistem em sua experiência com a possibilidade de ir, sozinha, à biblioteca pública da pequena cidade na sua infância. Relacionam-se, portanto, à sensação de liberdade, que ficou marcada e que se associou à ideia da experiência com a literatura. Da mesma forma, no período da faculdade, a descoberta da poesia de autoria feminina parece ter despertado um interesse que veio a se somar à representação da literatura como experiência de liberdade e aventura. Assim, os estudos sobre feminismo e sobre literatura desenvolveram-se em conjunto, ligando-se de maneira inevitável.

Esse caminho, que associa a construção de uma identidade à produção de uma poética, não pode ser ignorado atualmente, quando pensamos no trabalho com poesia nas escolas. Em recente evento da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), Alberto Pucheu, provocado pela questão “qual poesia para nosso tempo?”, respondeu que não devemos pensar apenas na poesia *para* nosso tempo, mas, sim, na poesia *do* nosso tempo. Em seguida, defende que um poema é escrito também *para* a data em que é escrito e explica: o poema habita uma data, mas a data também habita o poema.

De modo geral, entendemos, com isso, que a poesia, ao se propor como produção de uma subjetividade em confronto com o mundo, é também espaço para a construção de identidades. Dessa forma, o caminho de identificação *com* e *na* poesia feminina, encontrado pela Participante B, pode indicar também um meio de se

desenvolver o trabalho com poesia nas salas de aula. De fato, tal caminho parece uma necessidade atual, uma vez que diversos grupos sociais procuram ocupar e consolidar seus espaços na sociedade, o que também se reflete na produção poética brasileira.

Nas memórias das Participantes C e D, parece muito significativo que as figuras de antigos professores sejam evocadas de modo intenso. De acordo com Chartier (2002), como já mencionamos antes, um dos elementos da relação com o mundo social que a noção de representação pode articular, dentro da História Cultural, consiste nas “práticas que visam [...] exhibir uma maneira própria de estar no mundo” (Chartier, 2002, p. 23). Nesse sentido, antigos professores surgem como uma influência ou até mesmo uma “inspiração” (Participante D), apresentando, por meio da leitura de textos em classe, uma forma de estar no mundo, isto é, uma identidade própria relacionada à fruição do texto literário e ao exercício da docência. Aliás, em suas narrativas, as Participante C e D citam a leitura em voz alta no início das aulas como uma prática adotada por elas desde o início de suas carreiras, prática essa que mimetizaram das referências mencionadas, antes mesmo de haver consciência de sua função, conforme afirma a Participante D.

Para a Participante C, além da leitura em voz alta como um recurso para provocar o a atenção dos estudantes, a exploração de múltiplas linguagens artísticas também representa um meio de se buscar uma experiência poética. Embora não aprofunde esse aspecto em sua narrativa, ela menciona a relação entre poesia e música e também entre poesia e filmes. Ela destaca a importância desse tipo de relação para a contextualização das obras lidas.

Tanto para a Participante C quanto para a Participante D, o texto poético representa uma linguagem que pode “dizer muito com pouco” (Participante C) e que, por isso, exige que o leitor “mexa” neles até “encontrar as coisas” (Participante D). Essas concepções de poesia alinham-se muito àquilo que alguns estudiosos afirmam acerca da potencialidade do signo poético, como, por exemplo, Barthes (2000) e Paz (1982).

Embora todas as participantes afirmem que os textos narrativos sempre foram mais presentes ao longo de suas formações e que, da mesma forma, estão mais presentes em sua prática pedagógica, percebemos, nas narrativas docentes, noções de poesia bastante coerentes com o que encontramos na teoria literária. Conforme já comentamos, mesmo que as referências não apareçam explicitamente nos discursos, com exceção da “humanização”, provavelmente tributária de Candido

(2011), a existência dessa base teórica parece ter relação com o acesso à universidade pública e, conseqüentemente, com a possibilidade de cursar pós-graduação, como afirma a própria Participante C. Desse modo, entre nossas participantes, parece haver uma consciência muito clara do modo como a linguagem poética atua sobre os leitores. Nesse sentido, cada uma a seu modo, em todas as narrativas percebemos a busca (ou pelo menos a tentativa) pela produção da experiência poética entre os estudantes.

Neste momento, porém, vale retomarmos a advertência que fizemos acima: a escola não existe em um mundo ideal, apartado do restante da sociedade. Pelo contrário, a escola e o currículo são condicionados por decisões políticas e valores sociais. Da mesma forma, as práticas docentes também não ocorrem no vazio, mas são atreladas a uma variedade de condições e exigências. De acordo com Silva (2005), o currículo escolar revela o projeto de ser humano que determinada sociedade promove. Assim, em função de seu impacto sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico com poesia, não podemos deixar de falar da atual tendência curricular da rede estadual paulista.

Alguns pontos das falas analisadas são imprescindíveis para construirmos uma compreensão da atual situação do ensino de literatura nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Vejamos, principalmente, dois fatores presentes nas entrevistas e que nos parecem importantes: 1. a relação entre ensino de literatura e avaliações externas; 2. a presença da tecnologia no trabalho com o texto literário.

É muito sintomática a menção, feita por todas as professoras, às avaliações externas realizadas pela SEDUC-SP. De acordo com as entrevistas analisadas, nas aulas de língua portuguesa da rede estadual paulista, existe o trabalho com a leitura de textos literários, mas isso ocorre de forma muito reduzida, muitas vezes apenas através da leitura de excertos. É significativo que as docentes tenham expressado que o trabalho com a literatura é voltado à preparação dos estudantes para avaliações externas. Atualmente, as principais provas aplicadas em todas as escolas estaduais de São Paulo são a “Prova Paulista” (bimestral), o “Provão Paulista”, que teve sua segunda edição em 2024 e oferece acesso direto às universidades públicas paulistas, e o “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP), que é aplicado desde 1996 e se propõe a fazer um diagnóstico das principais defasagens dos alunos da rede.

Sabemos que a avaliação é um elemento fundamental de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o que chama a atenção nas narrativas é a afirmação de que o trabalho com a leitura literária é voltado para a realização dessas provas. Sabemos que a prova é apenas um instrumento de avaliação entre diversos dos quais o professor dispõe em seu plano de ensino. Portanto, o fato de surgir, no discurso das docentes, a menção a avaliações externas como referência para o trabalho com a literatura em sala de aula parece sinalizar um rumo preocupante nas escolas estaduais de São Paulo.

Como dissemos, a avaliação é uma etapa importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O que questionamos é a aparente redução do trabalho com o texto literário à preparação para provas externas compostas exclusivamente por questões de múltipla escolha. Nesse sentido, o modo como a literatura é explorada em sala de aula parece retroceder (ou permanecer) a um formato que remete ao ensino de literatura que se praticava antes do desenvolvimento do conceito de leitura literária, o que quer dizer que o texto literário e a leitura perdem sua centralidade. Isto é, o trabalho com o texto literário parece limitar-se a uma leitura cujo único objetivo é assinalar as “respostas corretas”, a fim de obter um bom desempenho em testes de múltipla escolha. Se levarmos em consideração tal procedimento e pensarmos especificamente no texto poético dentro desse contexto, dificilmente haverá espaço para a experiência poética, conforme temos defendido aqui.

Outro ponto que destacamos é a intensificação da presença de tecnologia no cotidiano escolar. No ano de 2024, a rede estadual paulista passou por grandes mudanças. Em nome de uma maior inserção de tecnologias nas escolas, a SEDUC-SP implantou diversas plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem aos quais os estudantes têm acesso por meio de aparelhos como *notebooks*, *tablets* ou celulares. O modo como ocorre esse acesso já se mostra um problema: como assegurar que todos os estudantes da rede pública de São Paulo tenham, realmente, acesso a essas plataformas? Nas escolas, os alunos geralmente dispõem de *notebooks* e *tablets* por meio dos quais conseguem utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem. Porém, em suas casas, não é possível assegurar esse acesso. Portanto, entre os estudantes, não há condições iguais de usufruir dessas tecnologias. Na medida em que não há condições iguais de acesso às tecnologias, podemos dizer que não há igualdade de oportunidades de estudo entre os alunos. Logo, essa

inserção tecnológica nas escolas estaduais, embora gere benefícios a uma parte dos estudantes, gera também a inevitável exclusão (digital e escolar) de uma parcela deles. Na prática, isso significa a perpetuação de desigualdades sociais a partir da escola pública, instituição que deveria prezar, acima de tudo, pela inclusão de alunos advindos das camadas mais pobres da população.

Apesar disso, desde o ano de 2024, estudantes do 6º ano do EF à 3ª série do EM devem, obrigatoriamente, acessar, via *web* ou aplicativo, a plataforma chamada “Leia SP”, que consiste em um ambiente virtual no qual o aluno se insere em um “clube de leitura” virtual. A partir disso, cada estudante deve ler, dentro dessa plataforma, um livro por bimestre. O controle dessa leitura é realizado pelo próprio sistema, que “acompanha” o desenvolvimento dessa atividade, apresentando, a cada etapa completada, algumas questões de múltipla escolha. Posteriormente, algumas informações sobre a trajetória do estudante, dentro do ambiente virtual, ficam disponíveis ao professor da turma.

Em relação à utilização da plataforma “Leia SP”, a disponibilização gratuita de obras literárias a alunos da escola pública é muito importante. No entanto, além da impossibilidade de garantir acesso a todos os estudantes da rede, a ausência de participação efetiva do professor de literatura, profissional de formação adequada para o trabalho, durante o processo de leitura literária, parece um fator muito preocupante, como mencionamos ao longo da análise.

Destacamos alguns aspectos em relação a esses dois pontos que surgiram nas falas docentes: o atrelamento do ensino de literatura à preparação para avaliações externas e o desenvolvimento do trabalho com texto literário em ambiente virtual, com pouca (ou nenhuma) participação do professor. A partir desse cenário, o primeiro aspecto que destacamos é que, aparentemente, há sinais de uma nova tendência tecnicista, com roupagem tecnológica, na rede estadual paulista. Desse modo, o trabalho com o texto literário, atualmente, é pautado por valores como “desempenho” e “resultados”, visto que ora destina-se a provas, ora limita-se a um sistema basicamente quantitativo. Sendo assim, fica muito difícil imaginar que a poesia tem sido contemplada, de forma adequada, ou seja, que existam condições para a produção de experiências poéticas nas aulas de língua portuguesa.

Em relação ao “estado da arte” de pesquisas brasileiras sobre o “ensino de poesia”, entre 2014 e 2024, pudemos observar o predomínio de pesquisas de mestrado. Foram 24 dissertações, sendo treze produzidas em programas de mestrado

profissional em rede, o PROFLETRAS, e 11 em programas de mestrado acadêmico. A região Nordeste se destaca por apresentar a maior quantidade de trabalhos sobre poesia e seu ensino: são 15, no total (quatorze dissertações e uma tese).

No contexto português, foram encontradas seis pesquisas, no total: quatro dissertações e duas teses. Além obviamente do fato de ser um país de dimensões muito menores que o Brasil, a quantidade de pesquisas voltadas ao “ensino de poesia” em Portugal parece ter relação também com a ausência de espaço e estímulo para o desenvolvimento da didática da literatura, conforme nos diz o Professor Carlos Ceia. Assim, segundo ele, nos mestrados voltados à formação de professores de língua portuguesa, há um espaço muito pequeno para a didática da língua, o que faz a didática da literatura quase desaparecer. Ainda de acordo com Ceia (2024), os pesquisadores que se lançam ao campo do ensino de literatura o fazem por estímulo próprio, mas acabam produzindo boas pesquisas.

Destacamos a relação entre filosofia e poesia, explorada em duas pesquisas portuguesas. Essa aproximação parece muito promissora no que se refere ao ensino de poesia, uma vez que tanto a filosofia quanto a poesia apresentam um ponto semelhante. Cada uma a sua maneira desenvolve, a partir de um ponto de vista pessoal, uma especulação a respeito do mundo e da existência. No contexto brasileiro, a tese “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula” (Batista, 2023) indica uma aproximação desse tipo.

Ainda em relação às produções portuguesas, vimos que a maior parte explora a linguagem poética para outras finalidades, como a aquisição de vocabulário por parte de crianças ou até mesmo a aprendizagem da prosódia portuguesa por parte de chineses. Por outro lado, as pesquisas brasileiras, muitas delas de caráter interventivo, procuram, por diversos meios, explorar o que estamos chamando de experiência poética. Em outras palavras, as dissertações e teses brasileiras parecem revelar, em sua maioria, a preocupação com a centralidade do texto poético e, mais ainda, com a produção de efeitos transformadores sobre os leitores.

Portanto, de modo diferente do que supúnhamos antes da nossa investigação, as produções brasileiras parecem ir muito além da reprodução de métodos de ensino de literatura. Pelo contrário, exploram uma diversidade de recursos, a fim de provocar o leitor de poesia e gerar uma vivência a partir do texto poético. Aliás, nesse aspecto, notamos uma convergência entre as professoras entrevistadas e os pesquisadores (muitos deles também professores, em razão do

PROFLETRAS). A exploração do corpo, da voz, da música, de outras linguagens artísticas, da busca por identidade, entre outros recursos, revela-se tanto nos discursos docentes quanto nos resumos das pesquisas.

Do nosso ponto de vista, após a análise do *corpus* investigado, a impressão que surge é de que, se a experiência poética não ocorre dentro das escolas, isso é muito mais um problema da nossa sociedade, em geral, do que dos professores e pesquisadores do campo da literatura. É sintomático aquilo que identificamos, por meio das narrativas docentes, no contexto atual das escolas estaduais paulistas. Notamos que, dentro do universo pesquisado, não há espaço para a experiência poética.

Enquanto as políticas públicas de educação curvarem-se aos interesses do “mercado”, não haverá esse espaço, uma vez que o projeto de ser humano que se propõe é o de mão de obra, de trabalhador funcional e disciplinado, bem adaptado ao sistema e ao *status quo*. Poesia não combina com disciplina nem com nada disso. Tal fato explica o poético, quase sorrateiro, entrando pelas “brechas”, por meio de “táticas” (Certeau, 1998), como demonstramos ao longo do trabalho. Na verdade, talvez esse espaço para a poesia referido há pouco não exista na maioria das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Aliás, no mundo atual, em que “a questão da definição do ser humano está renascendo” (Charlot, 2020, p. 15), dando margem a novos arranjos sociais e manifestações de caráter fascista, temos nos distanciado, evidentemente, de uma educação na qual a poesia tenha espaço. A poesia resiste a ímpetos totalitários, inclusive das próprias teorias poéticas (Bosi, 2000), por isso procuram afastá-la da educação que serve ao “mercado”: “A poesia recompõe cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam” (Bosi, 2000, p.174).

Parece que chegamos a um estágio de “desenvolvimento”, referente ao sistema capitalista, no qual os laços próprios do que chamamos de “humanidade” têm se esgarçado. Há décadas, Adorno (2021) já propunha a discussão: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2021, p. 169). A época e os motivos da questão eram outros, mas a tese parece pertinente nos dias de hoje.

Diante de tal grau de predomínio de um aspecto apolíneo (racional, pragmático, exato e quantificável) e de valores utilitaristas e neoliberais, como “eficácia”, “desempenho” e “resultados”, na educação atual, parece necessário, hoje,

resgatarmos o dionisíaco como possibilidade de reequilíbrio e de reconciliação de humano com humano, mas também de humano com a vida e a natureza (Orben; Nunes, 2022), e a poesia representa essa possibilidade.

Isso porque “*a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez*” (Moisés, 2019, p. 17, grifo próprio), ou seja, a palavra poética, “caixa de Pandora de onde saem voando todas as virtualidades da linguagem” (Barthes, 2000, p. 44-45), desarma olhos e sentidos estáticos, liberta a linguagem e a imagem. Nesse sentido, dentro de nosso contexto histórico-social atual, procurar proporcionar a experiência poética, esse instante que “contém todos os instantes” (Paz, 1982, p. 29), como têm feito docentes e pesquisadores, equivale a um gesto de resistência. Resistência ética, estética e política.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Aspectos Mediadores e a Identidade Docente na Sociedade Contemporânea**: o Contexto do Ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado em Educação. Marília – SP: Universidade Estadual Paulista, 2009.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros dos discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 125-141. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- BARTHES, Roland. **O Grau Zero da Escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERARDINELLI, Alfonso. **Da poesia à prosa**. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Limitada, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 71-80.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Histórico**, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 24 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 16. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESP, 2017.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CATANI, Afrânio; CATANI, Denice; PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63–85, maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQmH5t7HNQR6Mp9dm3YkfwQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: EDUFES, 2013b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 69-97.

DICKINSON, Emily. **Emily Dickinson: não sou ninguém**. Trad. Augusto de Campos. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 02 out. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. Tese (Faculdade de Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista internacional de pesquisa em didática das ciências e matemática**. Itapetininga, SP. v. 2, n. art. e021014, 2021. Disponível em: 20.500.12733/13489. Acesso em: 12 ago. 2025.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 111-119.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3, p. 264-298.

FRIEDRICH, Hugo. **A estrutura da lírica moderna**: da metade do século XIX a meados do século XX. Trad. texto Marise M. Curioni; trad. Poesias Dora F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. Resgatando a formação docente: história do CEFAM no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n. 2, p. 235-246, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/1570>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LOUICHON, Brigitte. A leitura literária é um conceito didático?. **EntreLetras**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 20–38, 2021. DOI: 10.20873/ufnt2179-3948.2020v11n3p20-38. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/11692>. Acesso em: 3 out. 2024.

MAIA, Gabriel; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Poesia na escola: uma análise das propostas de leitura de poemas em materiais didáticos da rede pública paulista (2018-2019). **Graphos**. João Pessoa, v. 26, n. 1, 2024. p. 274-293. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2024v26n1.69542>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/69542/40907>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MAIA, Gabriel Castilho. **Poesia em sala de aula**: caminhos para o trabalho com poemas no ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – ProfLetras. Unesp, Assis, 2020.

MAIA, Gabriel. Triz; Gestar; Nomear. **DARANDINA REVISTELETRÔNICA**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 210–215, 2023. DOI: 10.34019/1983-8379.2023.v16.42384. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/42384>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MELO NETO, João Cabral de. **Poemas para ler na escola**: João Cabral de Melo Neto; seleção e apresentação Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê?** A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

ORBEN, Douglas; JOSÉ NUNES, André. Apolíneo e Dionisíaco: uma introdução à filosofia de Friedrich Nietzsche a partir da obra O Nascimento da Tragédia. **Revista Litterarius**, Santa Maria, RS, v. 21, n. 02, 2022. Disponível em: <https://revistas.fapas.edu.br/index.php/litterarius/article/view/96>. Acesso em: 22 ago. 2025.

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

PINHEIRO, José Hélder. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008. p. 19–31. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4299/3250>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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

PROFLETRAS. PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras. **Quem somos**. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

QUAL POESIA PARA NOSSO TEMPO? [por] Alberto Pucheu [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (1 h 53 min 41 s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yjprwohnR8&list=PLmCTJNhs0LDStliRjH1kpQZmvMk-bdejs&index=12>. Acesso em: 22 jan. 2025.

QUEIROZ, Christina. Precisa-se de professores. Revista Pesquisa FAPESP, outubro de 2023. Ano 24, n. 332, p. 13-17. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-outubro-de-2023/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SANTOS, Marcel de Lima. **Jim Morrison**: o poeta-xamã. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Leia SP – Informações Gerais**, [2024a]. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07764/pt-br>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SÃO PAULO. Agência de Notícias do Governo do Estado de São Paulo. **Prova Paulista: SP avalia aprendizado de 2,5 milhões de estudantes a partir de segunda (23)**, [2024b]. Disponível em: <https://www.agenciasp.sp.gov.br/prova-paulista-sp-avalia-aprendizado-de-25-milhoes-de-estudantes-a-partir-de-segunda-23/>. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **A Secretaria**, [2024c]. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(QSE\)](https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(QSE)). Acesso em: 05 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Conheça os dados de 2021 dos alunos da rede estadual de São Paulo**, [2021]. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/secretaria-da-educacao/conheca-os-dados-de-2021-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 05 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura** – Volume I. 8 ed. 16 imp. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura**: textos dos formalistas russos. Trad. Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

UMA POESIA ÁSPERA [por] João Cabral de Melo Neto. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 37 s). Publicado pelo canal Inspiração Literária. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5O-Zr5SI5NM>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. Leitura na escola – Parte II: a missão. *In*: **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). São Paulo: Global, 2009. p. 9-15.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA – DISSERTAÇÕES E TESES

AFONSO, Mariana Sofia da Fonseca. **Implementação de estratégias a partir do texto poético para ampliação lexical no 1º e 6º anos.** 2021.

ALMEIDA, Adilson Oliveira. **Leitura de poesia no 9º ano do ensino fundamental: um caminho rumo ao letramento lírico.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

ANDRADE, Alexsandra Dantas Oliveira. **A canção como instrumento para o letramento lírico.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.

ALMEIDA, Edina Faria. **Leitura de poesia e formação do leitor literário na educação básica:** a produção poética de Cora Coralina em sala de aula. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ASSUNÇÃO, Elaine Aparecida de Oliveira. **Poesia e música como aprimoramento da leitura no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

BARBOZA, Lívia Marbelle Oliveira. **“Eu não sabia que podia fazer isto”:** poesia em performance na formação de leitores adolescentes. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2020.

BATISTA, Marivaldo Omena. **Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

BUENO, Marília de Almeida e. **“Ler é dançar”:** um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no ensino fundamental. 2015. 105f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015.

COSTA, Mayara Elias de Jesus. **Moita Bonita, 60 anos:** um projeto foto-lírico na educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2024.

DIAS, Lígia Daniela Pinto. **Poesia para crianças e natureza:** contributo para uma reflexão sobre a transversalidade da literatura infantil. 2015.

FENG YI. **O contributo das práticas de leitura em voz alta de poesia para o desenvolvimento de competências prosódicas em Português Língua Estrangeira (PLE) por estudantes sino-falantes.** 2021.

LEAL, Lidyane Cristina Galdino. **Palavras de encantamento**: uma proposta de leitura com a poesia do sétimo ano do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Mamanguape, 2024.

LIMA, José Luiz Andrade de. **Poesia concreta na escola?** Uma proposta para ensino-aprendizagem de literatura. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

LIMA, José Wesley Barbosa de. **Que poesia é essa**: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras. 2014. 182f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2014.

LOPES, Débora Raquel da Silva. **Cordel**: artefato de encantamento literário em sala de aula. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MORAIS, Waleska. **Cibercultura e letramento poético digital**: as interfaces da leitura. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO.

OLIVEIRA, Gabriela Santana de. **A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no ensino médio**. 2015. 171f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015.

OLIVEIRA, Noeme Leite do Nascimento. **Caderno de leitura de poemas de Tobias Barreto**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2021.

PALMEIRIM, Bernardo Manzoni. **What is poetic attention**. 2014.

PIMENTEL, Ednaldo da Mota. **Leituras de poemas**: uma proposta para o ensino fundamental. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

PINHEIRO, Catarina Alexandra Lima. **Prática de Ensino Supervisionada** - Poesia para a Infância: Criatividade no processo pedagógico. 2022.

RESENDE, Vânia de Oliveira. **A poesia de Mario Quintana e a formação de leitores literários críticos na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2023. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RIBEIRO, Léia das Dores Cardoso. **Leitura de poesia e de canção: lúdico e musicalização na formação do leitor em sala de aula.** 2021. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

RODRIGUES, Patrícia Silva Valverde. **Leitura da poesia de Carlos Drummond de Andrade nos anos finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RUIVO, Alexandra Cristina de Faria Maurício. **A cor do silêncio ou o trabalho com o texto poético no ensino secundário:** contributos para a construção de um modelo didático dinâmico. 2022.

SANTOS, Neli Edite dos. **Oficinas poéticas com jovens, adultos e idosos: travessia(s).** 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, Gabriel Vaz da. **A poesia no ensino fundamental:** reflexões sobre a leitura literária no livro didático. 2022. 124 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SILVA, Gustavo Henrique Rodrigues da. **Quando o haicai dialoga com Van Gogh:** uma proposta didática sob a perspectiva da leitura subjetiva. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Raquel Sousa da. **Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles:** contribuições metodológicas para o ensino de poesia. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia), Unesp/Campus de Presidente Prudente - Presidente Prudente, 2020

SOUZA, Francisca Geane Pereira de. **Augusto dos Anjos na Língua Portuguesa:** ressignificando identidades poéticas através do letramento literário no Ensino Fundamental, anos finais. 2024. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, [Campus III -Guarabira], 2024.

SOUZA, Hugo Hudsney Santana de. **Compreensão ativa e relações dialógicas na leitura de poemas de Jenyffer Nascimento.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2024.

TARABORELLI, Luciana. **Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental:** anos finais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.