

O ENSINO DE LITERATURA EM FOCO: O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA

Nágela Neves da Costa¹

RESUMO: O presente artigo discute o estudo do texto poético, em sala de aula, apresentando uma sequência didática, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. O objetivo é orientar professores para o trabalho com este gênero literário, no ambiente escolar, em especial nas séries finais do Ensino Fundamental, a partir de textos selecionados da obra infantojuvenil de Sérgio Capparelli (2009), *Poemas para jovens inquietos*. O desenvolvimento dessa pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos de Rildo Cosson (2009); Aguiar (2000) e Corsi (2015). Ao final, compreende-se as alternativas para um trabalho atrativo e motivador com poema na escola, além das possibilidades de se ampliar e reestruturar a proposta, aqui, apresentada para o estudo de outros textos literários.

Palavras-Chave:Poema. Sérgio Capparelli. Literatura Infantojuvenil.

THE TEACHING OF LITERATURE IN FOCUS: THE POETIC TEXT IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This article discusses the study of the poetic text in the classroom, presenting a didactic sequence, composed of four steps: motivation, introduction, reading and interpretation. The aim is to guide teachers to work with this literary genre in the school environment, especially in the final grades of elementary school, based on texts selected from the children's work by Sérgio Capparelli (2009), *Poemas para jovens inquietos*. The development of this research is based on the theoretical assumptions of Rildo Cosson (2009); Aguiar (2000) and Corsi (2015). At the end, it is understood the alternatives for an attractive and motivating work with poems in school, in addition to the possibilities of extending and restructuring the proposal presented here for the study of other literary texts.

Keywords:Poem.Sérgio Capparelli. Children's and Youth Literature.

Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que orientam o trabalho pedagógico, em sala de aula, com o texto poético, observa-se que são passadas duas décadas, e os estudos acerca desse gênero bem como as propostas de leitura de poemas, ainda, são relativamente escassos, considerando a riqueza lúdica,

¹Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: nagelaneves.costa@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8594-5369>.

fônica, semântica e lexical desse gênero literário. Isso se deve, essencialmente, pela forma como se concebe o ensino de literatura em sala de aula, em especial, o trabalho com a poesia, considerado um saber desnecessário. Nesse sentido, normalmente, restringe-se o seu valor ao aperfeiçoamento de habilidades linguísticas, tornando-o um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa modalidade de ensino, desse modo, a literatura é apresentada a partir de uma sequência pouco atrativa de obras e autores, características de época e figuras de linguagem. Não causa espanto, portanto, que os alunos, em sua maioria, considerem a poesia um amontoado de palavras difíceis e desordenadas. Diante disso, o nosso objetivo, neste artigo, é, justamente, desenvolver uma proposta de leitura do texto poético atrativa para o ensino de literatura em sala de aula, a partir de uma sequência didática, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, que possa orientar professores para o trabalho com a poesia, em especial, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Para levarmos a cabo este projeto, consideramos os pressupostos teóricos de Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2009), na qual o autor apresenta uma proposta de letramento literário, a partir das quatro etapas de leituras mencionadas. Também contribuíram para este estudo as ideias de Aguiar (2000) e Corsi (2015). Assim, na próxima seção, discutimos essas etapas de leitura e, na sequência, apresentamos, de modo a exemplificá-las, uma sequência básica como possibilidade de leitura dos textos selecionados da obra *Poemas para jovens inquietos*, de Sérgio Capparelli (2019), no ensino escolar.

1. Sequência básica: caminhos teóricos

Nesta seção, discutimos as etapas de uma sequência básica para o trabalho com o texto literário em sala de aula a partir dos estudos acerca do letramento literário. Antes, porém, é necessário abordarmos as ideias que implicam o próprio conceito de “letramento literário”, que, de certa forma, guiaram o nosso olhar na construção dessa proposta didática. Inicialmente, desmembramos os termos, conceituando o “letramento”, de modo geral, como “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos

em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 144). Em seguida, aplicamos esse conceito ao estudo do texto literário e, dessa forma, percebemos que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2009, p. 12). Para isso, o leitor precisa apreender os elementos de compreensão de uma obra literária, que, por sua natureza artística, é um objeto único.

Desse modo, ao introduzirmos a leitura literária em sala de aula, devemos considerá-la um objeto único, constituído de realidade própria, forma e conteúdo que a distinguem dos demais discursos; e, justamente por isso, devemos empregar uma técnica, isto é, uma metodologia específica para sua apreciação (AGUIAR, 2000). Nesse sentido, o leitor não pode apreciar o poema da mesma forma como lê a notícia; ele precisa de técnicas e conhecimentos que lhe permitam ler o texto e atribuir a ele significados, a começar por distingui-lo de uma história correspondente no mundo real. Essa aquisição, todavia, deve acontecer na escola, pois, segundo Jung (2003), ela é a principal agência de letramento e, portanto, tem a função de preparar o aluno para exercer as práticas sociais de leitura do texto literário.

Compreendemos, assim, como Cosson (2009) propõe, o letramento literário como um processo de escolarização da literatura, de forma a constituir uma comunidade de leitores capazes de “reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2009, p. 12). Nesse sentido, reconhecemos, na proposta didática deste autor, um caminho para o trabalho com o texto literário de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, humanizadora e emancipadora, à medida que, por meio das etapas de leitura, o aluno constrói o próprio conhecimento e adquire experiência necessária para outras leituras que serão realizadas, dentro e fora do contexto escolar.

O processo de leitura proposto por Cosson (2009) e aplicado a seguir constitui-se de quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa, segundo Cosson (2009), a **motivação**, consiste em despertar, no aluno, a consciência de que a leitura é uma ação que envolve, concomitantemente, saber e prazer, além de

preparar o aluno para a leitura do texto literário, fazendo-o interagir com a estrutura e a temática do texto. Nas palavras do autor:

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2009, p. 54).

Essa etapa significa uma preparação para a leitura efetiva do texto, uma antecipação, que tem a função de despertar o interesse do aluno para a leitura do texto literário. Desse modo, segundo Cosson (2009), as práticas mais bem-sucedidas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que será lido na sequência. Concluída a etapa da motivação, tem-se a **introdução**; nesta, deve ocorrer a apresentação do autor e da obra que será lida, cabendo ao professor a mediação de conhecimentos prévios a respeito da obra e da sua importância para o momento de produção, assim como de seu autor.

Rildo Cosson (2009), porém, adverte para os cuidados que se deve ter nesta etapa: (1) não transformar a apresentação do autor em uma longa e tediosa exposição sobre a vida do escritor, que interessa aos pesquisadores, mas não para quem vai ler o texto; (2) não achar que a obra falará por si mesma, pois o processo pedagógico carece da intervenção do professor que fará a mediação, direcionando a leitura do aluno. O professor não pode deixar de apresentar, neste momento, também, a obra física ao aluno, talvez levar a turma à biblioteca seja uma estratégia positiva para o desenvolvimento dessa etapa. Na apresentação da obra, cabe, ainda, chamar a atenção do aluno para os elementos pré-textuais, como capa e orelha do livro.

Já a terceira etapa, a **leitura**, é o momento em que o aluno entra em contato direto com o texto. O papel do professor, nesta fase, é fazer um acompanhamento, a fim de auxiliar o leitor juvenil em suas dificuldades e interferir, quando necessário, para que o objetivo da leitura seja alcançado. Conforme argumenta Cosson (2009, p. 64), “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno”. É nessa etapa que o

leitor chega à compreensão superficial do texto, reconhecendo o sentido das palavras e das estruturas linguísticas que moldam o texto literário. Ela, portanto, é fundamental e implica, dentre as quatro operações significativas (paráfrase, análise, interpretação e comentário²) apresentadas por Aguiar (2000) para a apreciação de uma obra literária, a paráfrase e a análise.

A paráfrase está associada à reprodução da obra por meio da memória do leitor. Assim, após a leitura do texto, o aluno poderá contar história, descrever o poema com as próprias palavras, exprimindo a sua opinião, ponto de vista, acerca do texto. A paráfrase, segundo Aguiar (2000, p. 21), “abre caminho para a visualização da forma particular de uma obra”. Em sala de aula, desse modo, o professor poderá solicitar aos alunos que façam uma resenha ou, com eles, montar uma oficina de contação de histórias, em que relatam, com suas próprias palavras, aos demais a fábula do texto lido.

A análise, por sua vez, consiste na “caracterização da forma peculiar de uma obra, através da consideração de seus elementos internos e das relações que mantêm entre si” (AGUIAR, 2000, p. 22). No romance, por exemplo, tempo, espaço, foco narrativo, personagem; no poema, rima, metro, eu-lírico, verso. A análise dos elementos internos auxiliará o leitor, na próxima etapa, a interpretação — momento em que ele poderá associá-los aos demais campos da arte e do conhecimento, trazendo para a significação do texto sua própria percepção de mundo.

Por fim, tem-se, então, a quarta etapa, a **interpretação**. Nesta, como dito anteriormente, o leitor traz suas próprias experiências para a compreensão do texto, seu conhecimento de mundo, aliado aos significados extraídos do texto, estabelecendo um diálogo no qual se envolvem autor, leitor e comunidade. Como argumenta Corsi (2015, p. 34-35): “considera-se [nessa etapa] o contexto da composição da obra e de sua recepção, posto que autor e leitor possuem conhecimentos de mundos sociais formados de vivências e ideologias determinadas por fatores diversos” (CORSI, 2015, p. 34-35). Nesse sentido, Cosson (2009) propõe pensar a etapa de interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior.

²Neste trabalho, não discutimos a última proposição apontada por Aguiar (2000), “o comentário”, pois refere-se, essencialmente, à função do crítico literário. A escola, por sua vez, não tem a pretensão de formar profissionais na área de literatura; sua preocupação, por outro lado, como instância promotora de letramento, é promover práticas de interação com textos literários, visando à formação de leitores.

O **primeiro** (interior) consiste na decifração, palavra por palavra, até se chegar à compreensão global da obra. Trata-se de um encontro entre o leitor e o texto, que dispensa a mediação pedagógica. Isso não significa que o leitor esteja despido de qualquer interferência externa; na verdade, esse encontro é guiado por tudo aquilo que o constitui (leituras anteriores, conhecimento de mundo, vivências), como ressalta Cosson (2009, p. 65): “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. Nesse sentido, ela se constitui como um ato social.

O **segundo** (exterior) é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). Trata-se de uma atividade de registro, proposta de acordo com o tipo de texto lido, a idade e a série dos alunos; por meio dela, os alunos podem compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente, a partir de uma condução organizada e, previamente, planejada pelo docente. O autor nos apresenta alguns exemplos dessa mediação:

Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução. Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro. O professor de Português pode sentir necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e solicitar uma resenha para o jornal da escola. A turma mais desinibida pode realizar uma performance dramatizando trechos ou vestindo-se como as personagens. Os mais tímidos podem preferir o registro em um diário anônimo a ser exposto em um varal no fundo da sala. Se houver colaboração do professor de Educação Artística, colagens que traduzem aspectos da obra ou a reprodução dos cenários em maquetes poderão ser feitas e expostas em toda a escola (COSSON, 2009, p.66).

Segundo Aguiar (2000), um texto literário, como obra de arte, precisa de um tratamento específico para ser apreciado, o que o aluno o fará muito bem, por meio dessas etapas, guiadas pelo professor. Isso posto, observa-se que o professor tem um papel significativo no processo de leitura, o de mediador. Partindo deste pressuposto, em cada etapa, por meio de orientações e atividades, o professor guia o aluno pelos caminhos da leitura do texto literário, de modo que seus horizontes de leitura

ultrapassem os muros da escola, proporcionando-lhe ferramentas para melhor ler o mundo e a si mesmo.

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, as quatro etapas de uma sequência básica aplicada em textos poéticos, selecionados da obra infantojuvenil de Sérgio Capparelli (2009), *Poemas para jovens inquietos*, a saber: “Democratização da intimidade”; “Assédio”; “Exposição digital”. A escolha dos textos se justifica pela relevância da temática, a cibercultura e os crimes na internet. Quanto ao seu autor, segundo Fabretti (2013), Capparelli é, atualmente, considerado um dos principais autores brasileiros contemporâneos, dedicado a escrever para este público específico: infantil e juvenil.

Em seu vasto currículo como escritor, distinguem-se diversas premiações representativas, como o Prêmio Jabuti de Literatura Infantojuvenil (CBL), o Prêmio Odilo Costa Filho - Poesia para Crianças (FNLIJ), o Prêmio Monteiro Lobato, entre outros. Além das premiações, seus livros receberam a láurea “Altamente Recomendável” da FNLIJ. A obra de Capparelli já se submeteu ao crivo de inúmeros pesquisadores do mercado editorial brasileiro e, até 2013, ultrapassou a marca de 38 publicações. Isto se deve pela linguagem empregada nos textos; pelo uso de vocábulos comuns ao leitor juvenil da era digital, como “e-mail”, “bits”, “internauta”, “hipertexto”, “comando”, “arquivo”, “clique”, “gigabytes”, e pelos temas — preferencialmente, relacionados ao universo infantil e juvenil.

2. A leitura do texto poético em sala de aula

2.1. Motivação

Na etapa de motivação, para a leitura dos poemas selecionados de Sérgio Capparelli (2009), propomos, em sala de aula, a reprodução de um material audiovisual, relacionado ao tema abordado nos poemas, intitulado “Pandemia: aumenta o assédio virtual contra mulheres”, divulgado pela Band Jornalismo, em seu canal no *YouTube*. Este vídeo serve de mote para a discussão do tema “Crimes cibernéticos contra mulheres”, que pode ser feita por meio de questões orais.

São elas: quem são as vítimas de assédio virtual apresentadas no vídeo? De que instrumento se utilizam os assediadores? Quais os efeitos da perseguição e da ameaça para a vida cotidiana dessas vítimas? Quais os tipos de crimes cibernéticos praticados contra as mulheres? Há leis que protegem essas vítimas? Qual a penalidade prevista em lei para esse crime? Após essa discussão inicial, mediada pelo docente, que tem a intenção de despertar no aluno o interesse pela leitura dos textos, a partir da temática explorada, tem-se a introdução.

2. 2. Introdução

A seguir, na introdução, dá-se a apresentação do autor e da obra que será lida. Isso pode ser feito por meio de uma exposição oral, acompanhada de slides, no qual o professor exhibe imagens e fotografias de Sérgio Capparelli bem como uma breve biografia do autor. Esta, por sua vez, pode ser apresentada de forma lúdica e divertida, por meio de um *quiz*, no qual se apresentam algumas questões, seguidas de opções de respostas. Quem é Sérgio Capparelli? Quando o autor nasceu? Onde viveu sua infância? Quando começou a escrever? Para quem escreve? Quais as suas principais obras? Quais prêmios o autor recebeu? Que tipo de textos escreve? Posteriormente, o professor pode fazer a correção do Quiz oralmente ou disponibilizar as informações de forma escrita, nos slides, no quadro negro ou por meio de outro recurso, como impresso. É importante, nesta etapa, o professor, também, apresentar algumas obras físicas de Capparelli para que os alunos possam manuseá-las, observar o projeto gráfico e os elementos paratextuais que compõem o livro, de forma a ampliar a experiência de leitura.

Ainda, na introdução, é válida a discussão do gênero lírico, a fim de preparar os discentes para a percepção estética do texto que acontecerá, na próxima etapa, na ocasião da leitura. Este momento, também, pode se desenvolver por meio de uma atividade lúdica, como um caça-tesouros, em que o professor leva os alunos à biblioteca e solicita que eles procurem por obras poéticas de diferentes autores e escolham a que mais agrada. Depois, pede que observem a composição estrutural do gênero, no que se refere aos seus aspectos expressivos formais — como verso, rima, ritmo, metro — e temáticos.

Aqui, o professor poderá dividir a turma em pequenos grupos, para assim se deslocar mais facilmente entre ela, tirando dúvidas e apresentando esclarecimentos acerca desse gênero literário. Para orientar o aluno nesse processo, o docente pode, ainda, disponibilizar um formulário a ser respondido: quantos versos e estrofes tem o poema escolhido? Tem rimas? Exemplifique. Os versos são formados por quantas sílabas métricas? Qual o título do poema? Sobre o que ele trata? A quem pertence a voz que fala no poema? Concluído esse momento, o professor retorna à sala de aula, ou, ainda, na biblioteca, entrega os textos de Capparelli que serão lidos, iniciando a próxima etapa.

2. 3. Leitura

A etapa da leitura, por sua vez, momento em que o leitor entra em contato direto com o texto, pode ser realizada dentro ou fora da sala de aula, na biblioteca, em uma sala de leitura (se disponível na escola), no pátio, por exemplo. Assim, com o texto em mãos, o aluno se acomoda do jeito que melhor lhe agrada e, então, começa a “mágica”:

Democratização da intimidade

Que isso, Dora?

Mais devagar, meu bem.

Achei a foto o máximo!

Bela, atraente etc. e tal,

photoshop ou original?

Que isso, Dora?

Mais devagar, meu bem.

A fúria de ser, de não ser,

em versos reversos

de “a” até “b”?

Que isso, Dora?
Mais devagar, meu bem.
A íntima praça
aos olhos do público
e de mais ninguém?

Que isso, Dora?
Mais devagar, meu bem.
(CAPPARELLI, 2019, p. 73).

Assédio

Tu não me conheces,
mas eu te conheço, menina!
Eu vou te torcer, eu vou te quebrar,
te vejo bem agora, pois sei onde moras,
já estamos saindo para te encontrar!
(CAPPARELLI, 2019, p. 95).

Exposição digital

Primeiro exibiram seu corpo,
depois rabiscaram sua honra,
em seguida, alardearam seus medos
e fotografaram suas sombras.

Expuseram seus traumas,
quebraram seus pulsos, suas mãos,
e deixaram suas vísceras
espalhadas no chão.

No fim a puseram do avesso

e disseram: fim da linha!
Isso é só o começo,
vamos destruí-la galinha!
(CAPPARELLI, 2019, p. 96).

Após a leitura silenciosa e individual, cabe ao professor, nesta etapa, encaminhar o aluno para a compreensão do texto, expandindo-lhes os horizontes de leitura, por meio de atividades que podem ser feitas individualmente ou em grupo. Primeiramente, sugerimos a proposição de uma paráfrase oral dos textos, na qual os alunos relatam a um amigo ou familiar a história extraída dos poemas. Aqui, esperamos que o aluno seja capaz de articular e relacionar as informações dos três textos, de modo a construir uma narrativa coerente. Na sequência, o professor pode propor a análise dos textos, a partir de questões orientadoras. A seguir, apresentamos algumas perguntas que exemplificam esse momento.

Em relação ao primeiro texto, “Democratização da intimidade”, é possível formular as seguintes questões: ¹Qual o título do texto? ²Busque, no dicionário, a palavra “Democratização” e registre em seu caderno. ³Na sua opinião, o que significa “democratização da intimidade”? ⁴Quem é o eu-lírico do texto e a quem ele se dirige? ⁵Sobre o que o eu-lírico fala? ⁶Qual a relação do título com o assunto abordado no poema? ⁷Quantos versos há no poema? Ele é dividido em quantas estrofes? ⁸Há no texto dois versos que se repetem em todas as estrofes. Quais são eles? Por que o eu-lírico os repete e qual o efeito de sentido deles no texto? ⁹O poema, ainda, utiliza-se de uma linguagem simples, com versos brancos e livres; uma pontuação expressiva, com a ocorrência de pontos de interrogação e exclamação. Na sua opinião, por que o autor se valeu desses recursos? Que público pretende atingir?

Para o segundo texto, “Assédio”: ¹Você sabe o que é assédio? Procure no dicionário e registre em seu caderno. ²O poema se configura como composição de pequena extensão, composto por uma única estrofe e cinco versos. Ele, por isso, poderia ser associado a outro gênero textual, bastante utilizado, no passado, para transmitir uma mensagem rápida, em um pedaço de papel, mas, hoje, já quase totalmente substituído pelas mensagens de texto e pelos *emojis* no *WhatsApp*. Que gênero textual seria esse?

³Se o poema “Assédio” fosse um bilhete, qual seria a sua finalidade? ⁴Como você caracterizaria a linguagem empregada pelo eu-lírico neste poema, e qual o seu efeito de sentido para a transmissão da mensagem? ⁵Como você se sentiria se fosse surpreendido, um dia, por um texto parecido com esse? ⁶O que você faria se estivesse no lugar do destinatário?

Por fim, para a análise do terceiro texto, “Exposição digital”, sugerimos: ¹O poema intitula-se “Exposição digital”, qual é a relação de sentido desse título com o tema abordado no texto? ²O poema é escrito na terceira pessoa, com verbos no passado, porém, nos dois últimos versos, o tempo verbal se modifica. Em que tempo se encontram esses versos? O que essa mudança pode significar, considerando a linguagem ameaçadora do texto? ³Pelas marcas linguísticas do texto, em especial a palavra “galinha”, é possível afirmar a quem se refere à mensagem? ⁴No poema, o eu-lírico enumera uma sequência de ações que expõem agressões físicas e psicológicas. Quais são elas? ⁵Você conhece alguém que já passou por uma experiência parecida? Se sim, relate.

Outras questões podem, ainda, ser formuladas (segundo os objetivos específicos do professor), de modo a auxiliar o aluno a perceber os aspectos estéticos e linguísticos que compõem a tessitura verbal dos poemas, isto é, os elementos internos. A análise desses elementos, como discutido anteriormente, alarga os horizontes de leitura para a construção de novos significados, que, somados, convergem à interpretação global dos textos lidos.

2. 4. Interpretação

Após o trabalho de análise — efetuado, na etapa anterior —, o aluno já é capaz de atribuir significado e estabelecer relações de sentido entre os textos e o seu contexto social. Como afirma Aguiar (2000, p. 23): “Aqui [na interpretação], o nosso horizonte começa a esgarçar-se e a perder-se na bruma das multidões: pois o ato interpretativo depende do conhecimento e das tendências do próprio crítico”. Em sala de aula, portanto, como sugere Cosson (2009), esse ato precisa ser compartilhado e registrado.

Por isso, em um primeiro momento, o professor pode solicitar esta troca de experiência/significado/interpretação, por meio de uma roda de conversa, na qual todos os alunos relatam suas impressões sobre os textos e os significados atribuídos a eles. Vale lembrar, como enfatiza Candido (1981, p. 35), “um poema revela sentimentos, ideias, experiências”, por esse motivo, esse momento é tão importante.

Sugerimos, também, o registro da interpretação, a partir do desenvolvimento de um texto dissertativo, um relato de experiência, uma carta aberta à comunidade, entre outras produções. Escolhemos, aqui, a redação de uma carta pessoal, com o seguinte contexto e comando de produção. **Contexto de produção:** você tem um amigo ou amiga, menor de idade, que, frequentemente, posta em suas redes sociais fotos pessoais reveladoras. Desse modo, após a leitura dos poemas de Sergio Capparelli (2019), em sala de aula, você decide alertá-lo(a) sobre os crimes cibernéticos, a qual pode estar sujeito(a), publicando essas fotos. **Comando de produção:** redija, então, uma carta pessoal, em até 20 linhas, alertando seu amigo ou amiga sobre os perigos de se expor em excesso nas redes sociais. É importante, ainda, que o professor aproveite esse momento para relembrar com o aluno a estrutura composicional do gênero carta pessoal — Local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura — bem como a sua linguagem, que pode ser informal, considerando que se trata de uma mensagem direcionada a uma pessoa próxima.

Após a redação feita por todos os alunos, o professor faz a correção e solicita, se necessário, a reescrita do texto. Com a ajuda da turma, o professor pode, ainda, realizar um trabalho de exposição das cartas em ambiente físico, como o mural da escola, ou virtual, como em redes sociais ou blog. O trabalho com a leitura do texto poético, vale salientar, não cessa aqui. Agora, pois, que o aluno já está familiarizado com esse gênero literário, é importante que a leitura de poesia siga presente em sala de aula, com a apresentação de obras de outros autores, quiçá um clássico, e temas diversos. Em suma, o docente pode sempre encontrar um mote para a leitura literária, em especial, a poesia, estimulando seu aluno a fazê-lo, dentro e fora de sala de aula.

Considerações finais

O poema é resultado da capacidade do poeta, um experimentador, de combinar e transfigurar os elementos linguísticos no texto; por isso mesmo, ele é rico em expressividade fônica, linguística, imagética e, essencialmente, em significados. Portanto, em sala de aula, não deve ser renegado pelo professor; ao contrário, ele deve ser explorado com atenção e relevância. O estudo do poema, no entanto, não é uma atividade fácil, no contexto escolar — por vezes, sofre rejeição. Ciente dessa dificuldade, cumprimos neste artigo nosso objetivo de formular, a partir dos pressupostos de Cosson (2009) e outros autores, uma proposta de leitura para o texto poético, mostrando possibilidades para estudo desse gênero.

Para tanto, utilizamos, como exemplos, os poemas selecionados de Sérgio Capparelli, um autor contemporâneo, com linguagem acessível e temas de interesse do público juvenil. Os textos foram, então, abordados a partir de uma sequência básica que contemplou os quatro momentos de leitura: motivação, introdução, leitura e interpretação. A proposta, aqui apresentada, porém, não está acabada, ela é passível de ser reconstruída e reelaborada para a leitura de outros textos literários, sejam eles poéticos, sejam narrativos; também, ampliada para a leitura desses mesmos textos ou de um *corpus* maior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flavio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000. p.19-36.

CANDIDO, Antonio. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, p. 30-37.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poemas para jovens inquietos*. Porto Alegre: L&PM, 2019.

CORSI, Margarida. S. A. *A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor aprendiz de FLE*. Maringá, PR: Eduem, 2015. Coleção Fundamentum 100.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FABRETTI, Lígia Maria. *Itinerário de um poeta: Sérgio Capparelli e a poesia infantil e juvenil*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Recebido em: 04/12/2021.

Aceito em: 03/06/2022.