

A POESIA DE RUA NO ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

The street poetry in literature teaching: a didactic sequence proposal

Gabriela Caroline da Silva Vieira

Graduanda em Letras - Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5076-9753>

csv.gabriela@gmail.com

João Gabriel Ribeiro Barbosa

Graduando em Letras - Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2780-7226>

joaogabriel.rbarbosa@gmail.com

Lissa Matos Guimarães Nunes

Graduada em Letras - Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5484-4821>

lissamatos@gmail.com

Marília de Carvalho Caetano Oliveira

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa - Docente do Departamento de Letras, Artes e Cultura - Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1414-1547>

mariliacarvalho@ufsj.edu.br

Artigo recebido em jun/2026 e aceito em jul/2026

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, oferecido pela CAPES, subprojeto Português, da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Com esta investigação, intentamos compreender os desafios que cercam o atual cenário do ensino de Literatura, além de propormos uma sequência didática (SD) que tem como mote o ensino de gêneros textuais relacionados à Poesia de Rua, como pichação e lambe-lambe. Baseados na compreensão do papel humanizador da literatura, como proposto por Candido (2023), dialogamos, em primeira instância, com as postulações de Silva (2022) sobre o ensino de literatura no Ensino Médio e os impasses que permeiam a relação dos alunos com a Literatura, além de Todorov (2008) e Portolomeos e Nepomuceno (2022). Tratamos, ainda, das manifestações literárias presentes nos espaços urbanos, tendo como norteadores os trabalhos sobre pichação (Simone, 2019). Como fundamento para nossas reflexões acerca das semelhanças entre as pichações e os poemas da Geração Mimeógrafo, utilizamos Barbosa e Garrido (2020), Salviato-Silva e Siqueira (2017) e Valdemar Júnior (2018). Por fim, apresentamos uma proposta de SD baseada nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) e Cosson (2009). Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa qualitativa, com objetivo exploratório, cujo método foi a pesquisa bibliográfica. Dessa forma, verificamos a presença de mitos que ainda dificultam a aproximação dos alunos com o ensino literário e por isso apresentamos uma sequência didática possível de ser aplicada no Ensino Médio, a fim de expandir a percepção dos alunos para manifestações poéticas não canônicas e marginalizadas, além de incentivar a criatividade.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Poesia de rua; Sequência didática.

ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, offered by CAPES, subproject Portuguese, at the Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). With this investigation, we intend to comprehend the challenges surrounding the current scenario of Literature teaching, as well as to propose a didactic sequence (DS) that focuses on the teaching of textual genres related to Street Poetry, such as graffiti and lambe-lambe posters. Based on the understanding of the humanizing role of literature, as proposed by Candido (2023), we dialogued, in the first instance, with the postulations of Silva (2022) regarding Literature teaching in High School and the impasses that permeate the students relationship with Literature, in addition to Todorov (2008) and Portolomeos and Nepomuceno (2022). We also addressed the literary manifestations present in urban spaces, guided by works on graffiti (Simone, 2019). As a foundation for our reflections on the similarities between graffiti and poems from the Mimeograph Generation, we used Barbosa and Garrido (2020), Salviato-Silva and Siqueira (2017), and Valdemar Júnior (2018). Finally, we presented a proposal for a DS based on the contributions of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), Miquelante, Cristovão, and Pontara (2020), and Cosson (2009). Methodologically, we conducted a qualitative research with an exploratory objective, using bibliographic research as the method. Through this method, we were able to verify the presence of myths that still hinder the students approach to literary teaching, and therefore, we present a didactic sequence that can be applied in High School, aiming to expand students perception to non-canonical and marginalized poetic manifestations, as well as to encourage creativity.

Keywords: Literature teaching; Street poetry; Didactic sequence.

1. INTRODUÇÃO

Como discentes do curso de Letras, recém-egressos de escolas públicas, foi apenas durante as aulas da disciplina de Gêneros Literários que compreendemos o quanto nossas referências de poetas eram escassas. Somamos a isso a ausência de lembranças de práticas pedagógicas efetivas, que explorassem o texto poético de forma a considerar suas potencialidades humanizadoras, como propõe Candido (2023).

A partir dessas vivências, defendemos a importância de investigar os desafios presentes no ensino de literatura, a fim de propormos ações que suscitem o interesse dos alunos da Escola Básica pela área. Ao encontro do interesse em compreender o ensino de Literatura, sobretudo da poesia, também consideramos a urgência de levar às escolas manifestações literárias não canônicas. Trata-se, afinal, de um dever político apresentar aos discentes poemas produzidos por autores pertencentes a grupos sociais marginalizados.

Nesse contexto, pensamos na poesia de rua como possibilidade de fomentar, entre os discentes, o contato com produções artísticas, uma vez que pichações e lambe-lambes são manifestações próximas à realidade deles e podem ser percebidas em lugares comuns, como muros da cidade, postes e transportes públicos.

Desse modo, o presente trabalho objetiva refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de literatura, especialmente no que se refere a produções marginalizadas. Sob essa perspectiva, propomos uma sequência didática fundamentada em pesquisas de ordem bibliográfica, e que é voltada a alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para cumprir tais objetivos, o artigo está assim organizado: após esta introdução, apresentamos o referencial teórico, seguido de algumas diretrizes nacionais sobre o ensino de literatura; logo após, a sequência didática, as considerações finais e, por fim, as referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino literário na Educação Básica, para se tornar efetivo, precisa, em primeira instância, travar batalha contra a visão, partilhada entre os alunos e também por alguns professores, da poesia “como se fosse uma sala fechada com permissão de entrada dada a apenas alguns eleitos [...]” (Alves; Sasaki, 2012, p. 193). Entretanto não é apenas o gênero lírico que está cercado por percepções equivocadas, mas, antes, toda a educação literária, como veremos adiante.

2.1. O Ensino de literatura

Na escola, a literatura passa pelo processo de didatização, ou seja, ela é transformada em objeto de ensino. O potencial dessa transformação, no entanto, pode ser reduzido por muitos entraves ou mitos, como aponta Silva (2022). Estes, quando perpetuados por professores, dificultam ao aluno desenvolver um contato próximo e pessoal com o universo literário.

Para começar, tem-se a visão da literatura como uma arte marcada pela complexidade, impossível de ser compreendida por todos, sendo considerada como “um objeto impenetrável, indecifrável [...]” (Silva, 2022, p. 90). Essa visão é reforçada por determinadas práticas e visões comumente empregadas no ensino, como aponta Silva (2022): a promoção da leitura de clássicos sem as devidas explicações contextuais; a ausência de uma leitura literária eficiente, que vá além de trechos extraídos dos livros didáticos; e, por fim, o não reconhecimento do aluno como produtor de sentidos do texto. Entre esses aspectos, enfatizamos o primeiro, dado que a imposição de textos canônicos, sem as devidas contextualizações e adaptações, contribui para a aversão dos alunos em relação às produções artísticas.

No caso da poesia, talvez a rejeição aconteça em maior grau, e certos autores e obras passam a ser malvistas pelos estudantes. Como exemplo, podemos retomar os casos de Graça Aranha, Graciliano Ramos e Ascenso Ferreira, citados por Zilberman (2002). Neles, os três escritores brasileiros revelam ter tido a leitura de Camões imposta, o que gerou incompreensão e os distanciou da obra do autor português.

Outro mito impedor de uma educação literária de fato eficaz, de acordo com Silva (2022), é a associação entre literatura e gramática. A partir de um viés utilitarista, acredita-se, ainda hoje, que ler literatura apenas é necessário para escrever bem, ou mesmo para resolver atividades de “[...] produção textual, resumos, preenchimento de fichas de leitura” (Silva, 2022, p. 92).

Acreditamos, amparados por Todorov (2010), que esses tipos de atividades colaboram para uma perda do “sentido” do texto literário, em que o enfoque não está nas propriedades do que é lido. Em perspectiva semelhante, Portolomeos e Nepomuceno (2022, p. 19) assinalam que o ensino de literatura deveria propiciar uma “experiência estética”, o que certamente contrapõe o trato instrumental conferido nos exemplos anteriores.

O terceiro equívoco que cerca a relação aluno-literatura apresentada em Silva (2022) está no argumento da especificidade do texto literário. Subsidiado por correntes críticas como o Formalismo Russo e o Estruturalismo, o mito traz a noção da escrita literária como distante da utilizada no dia a dia. Além disso, está relacionada a um olhar que considera a literariedade, em que “quanto maior um grau de literariedade de um texto, melhor será seu valor estético” (Silva, 2022, p. 94).

Em contraponto a essas problemáticas, destacamos acreditar em um ensino de literatura humanizado, no qual os alunos sejam orientados a adentrar no conteúdo das obras estudadas de forma profunda, criativa e respeitosa. Além disso, defendemos que não só os clássicos sejam trabalhados, mas também as produções contemporâneas. Para isso, faz-se necessário um movimento de desconstrução dos mitos supracitados, por meio do uso de estratégias didáticas que envolvam gêneros que instiguem o sentimento de aproximação e identificação por parte dos alunos.

Sendo assim, para que as aulas transcorram de modo adequado e os gêneros textuais sejam trabalhados de forma organizada, consideramos relevante o uso de sequências didáticas. Esse recurso diz respeito a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 96).

Segundo os autores, cada gênero textual deve ser trabalhado por uma sequência didática específica. A SD clássica prevê o seguinte: inicialmente, a apresentação da situação de comunicação; posteriormente, uma produção inicial seguida dos módulos com as atividades e, por fim, uma produção final.

Em adição, Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) propõem uma atualização desse modelo, sugerindo que não se faça a produção inicial posteriormente à apresentação da situação de comunicação, já que os alunos podem demonstrar dificuldades na escrita. Sendo assim, as pesquisadoras propõem que seja trabalhado, pelo menos, um módulo antes da produção inicial. Além disso, outros importantes aspectos acrescentados pelas autoras foram a necessidade de revisão e de reescrita dos textos produzidos.

Em termos de sistematização do ensino, ressaltamos ainda os apontamentos feitos por Cosson (2009), que focaliza de modo mais específico a didatização da literatura. O autor destaca uma série de noções relativas ao ensino e discute os cuidados necessários, por parte do professor, para que sua ação seja eficaz. Afinal, a atividade de lecionar demanda noções pedagógicas que precisam se conectar aos pressupostos teóricos das temáticas propostas — nesse caso, o gênero poema voltado às produções de rua. De acordo com o autor, o desenvolvimento do letramento literário pressupõe quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Em se tratando do primeiro passo, Cosson (2009) afirma que:

As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. [...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor (Cosson, 2009, p. 55-56).

Após a motivação, segue-se a introdução, cujo objetivo, segundo o autor, é apresentar o autor e a obra a serem estudados. Nessa etapa, pelo menos, dois cuidados devem ser tomados: o primeiro diz respeito a que não seja realizada uma apresentação exaustiva da vida do autor, trazendo informações que não interessem aos estudantes; outro aspecto a ser observado pelo professor é a necessidade de apresentar aos alunos a justificativa da escolha da obra e por que ela é relevante; por fim, é importante explorar os aspectos físicos da obra, promovendo a análise da capa, da orelha e de outros componentes que tragam informações relevantes à proposta (Cosson, 2009, p. 60).

O passo seguinte é a leitura da obra. Nessa etapa, o professor deve acompanhar o desenvolvimento do processo, para que haja monitoramento do alcance dos objetivos almejados. Se o texto for longo, o autor aconselha realizar a leitura fora da sala de aula, em ambiente propício, para que, posteriormente, os estudantes apresentem “os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (Cosson, 2009, p. 62).

A interpretação é o último passo da sequência do letramento literário e deve ser realizada em dois momentos: o interior, relativo ao contato individual do leitor com a obra, a partir da leitura de cada palavra, capítulo etc, até a finalização do texto; e o exterior, que é a efetiva construção da interpretação por uma comunidade. Segundo Cosson (2009),

Por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. [...] As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (Cosson, 2009, p. 66).

Conforme verificado, é possível sistematizar o ensino de literatura, tanto a partir de obras canônicas quanto de não canônicas, sem, no entanto, entender essa sistematização como algo inflexível. Entendemos, assim como os autores citados, que é possível a realização de ajustes nos modelos, a fim de que os objetivos possam ser alcançados com eficácia.

Ressaltamos, portanto, a pertinência de trabalhar, no ensino básico, com produções literárias marginalizadas, conforme veremos a seguir.

2.2. Poesia de rua

No espaço urbano, é comum observarmos pichações que versam sobre questões românticas, políticas e filosóficas pichadas em muros ou até mesmo expressas em postes por meio de lambe-lambes. Com base em Barbosa e Garrido (2020), é possível estabelecer um diálogo entre as artes de rua e a poesia marginal dos anos 70.

Para iniciar a discussão, cabe mencionar que, para além das questões estéticas, a Poesia de Rua também está relacionada à marginalidade e à necessidade de o sujeito urbano se expressar sem censura, o que teve início com nossos antepassados, como apontado por Viana (2020):

Das pinturas rupestres ao grafite. Dos hieróglifos egípcios ao pixo. Do Saint-Flour ao pôster lambe-lambe. Dos elementos naturais à tinta aerossol. Dos papéis orientais usados nos Jianzhi e Kirigami ao acetato das chapas de raios X usados no estêncil arte. Nosso presente dialoga diretamente com as expressões dos nossos antepassados. Utilizar as paredes para registrar a cultura de um povo é uma prática popular pré-histórica. (Viana, 2020, p. 11).

À vista disso, também é necessário salientar que o gênero em questão se faz presente na história social e cultural da sociedade, pois, além de ser uma manifestação artística, é também política, já que é por meio dela que ocorrem protestos, reivindicações e marcações históricas.

Ademais, a pichação teria sido iniciada no Brasil na década de 60, ou seja, em uma década marcada pela ausência de liberdade de expressão em decorrência da Ditadura Militar. Simone (2019), ao tratar da história da pichação no Brasil, menciona três momentos: anos 60, como citado anteriormente, com a predominância de pichações políticas; anos 70, uma pichação com estética mais agressiva e, por fim, os anos 80, marcados pelas pichações líricas.

Entretanto é a pichação poética produzida nos dias atuais, representada por frases curtas, que nos interessa, devido à semelhança, cabível de ser pensada, com manifestações literárias do século XX. Barbosa e Garrido (2020) apontam as produções da Geração Mimeógrafo como possível inspiração para a pichação poética atual.

O termo Geração Mimeógrafo diz respeito a um grupo de poetas que, na década de 70, fugiu do circuito comercial e se dedicava à produção e distribuição independente de seus livros. Para

tanto, citamos também Esteves (2014), que expõe como era a forma de produção e divulgação da época:

O próprio autor escrevia, se responsabilizava por fazer as cópias do trabalho e as distribuía, geralmente em recitais públicos onde lia/interpretava as poesias e tinha um contato direto com o leitor. Daí serem conhecidos também como “Geração mimeógrafo”. Havia um vínculo entre a poesia marginal e o movimento estudantil, na medida em que ambos se constituíam, naquele momento histórico, como movimentos de combate político (Esteves, 2014, p. 143).

Dessa maneira, pode-se pensar em poetas como Paulo Leminski, Cacaso e Ana Cristina César como nomes principais da época (Barbosa e Garrido, 2020). Ainda nesse viés, certos traços da Poesia Marginal da Geração Mimeógrafo são semelhantes aos da pichação, como a ausência de métrica e rima, uma forte presença da linguagem coloquial, além do humor como elemento poético. Assim, é possível pensar na pichação poética como reverberação da Poesia Marginal (Barbosa e Garrido, 2020).

Sobre o contexto dos anos 70, a poesia produzida pelos poetas marginais representava a cena contracultural, em reação ao “fechamento dos canais de atuação da arte de um modo geral, a partir da ditadura militar [...]” (Valdemar Junior, 2018, p. 1). Em movimento semelhante, a pichação atual pode ser pensada como uma manifestação que tem como mote a expressão de grupos minoritários, diante de um cenário urbano (Salviato-Silva; Siqueira, 2017).

Nessa perspectiva, é perceptível a herança que a Poesia de Rua carrega da Poesia Marginal, pois, mesmo que, por motivos distintos, os poetas urbanos transmitem a mensagem com facilidade por meio da Poesia de Rua, longe das grandes editoras, que possuem burocracias e limitações de alcance de público (Almeida; Medeiros, 2012), sendo, muitas vezes, elitistas e distantes do cotidiano de diversos brasileiros.

Diferente, entretanto, de poetas como Leminski e Cacaso, que atualmente já integram o cânone literário nacional, os pichadores não são vistos como produtores de poesia. Podemos inferir que isso se deve ao fato de a pichação ser vista como um ato, unicamente, de “vandalismo e delinquência juvenil” (Salviato-Silva, Siqueira, 2017, p. 5), já que, para o Código Penal brasileiro, esse ato é criminoso.

3. DIRETRIZES NACIONAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Além do referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa, nesta seção, apresentamos também os documentos norteadores do ensino brasileiro, tendo por foco o que eles regulamentam sobre o ensino das manifestações literárias no Ensino Médio.

3.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A LDB, promulgada em 1996, tem como objetivo guiar e assegurar o direito à educação a todos brasileiros e se divide em dois níveis: a educação básica, com o ensino fundamental e médio, e a educação superior.

Essa diretriz tem, sobretudo, a visão do Ensino Médio como responsável por reforçar os conhecimentos construídos na etapa anterior de ensino, auxiliador na formação cidadã do aluno e fomentador do conhecimento técnico-científico (Brasil, 2018).

Já em relação ao ensino de literatura, é possível destacar que não há menção explícita ao termo ‘literatura’ na seção que versa sobre os anos finais da Educação Básica. Entretanto é importante ressaltar o Art. 3º, Título II do presente documento, que evidencia como princípio do ensino nacional “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2018, p.1), aspectos que se relacionam diretamente aos estudos literários.

Além disso, como compreendemos literatura como manifestação artística e cultural, é possível visualizar uma referência, ainda que indireta, também no § 2, Art. 26, Seção I, Capítulo II, o qual propõe que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2018, p. 10).

3.2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere ao ensino de literatura no Ensino Médio, indica a importância de levar o aluno a estar hábil a “resgatar a historicidade dos textos” (Brasil, 2018, p.523) e traz, também, a recomendação de que os professores de língua portuguesa incentivem a criação literária como forma de ‘autoconhecimento’.

Isso posto, destacamos a seção 5.1, da Área de Linguagem e suas tecnologias:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, do outro e do mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa, e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de Imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Nesse sentido, entendemos e valorizamos, tal como a BNCC, a literatura como uma manifestação artística que proporciona ao alunado, dentre outros aspectos, autonomia e identificação.

Assim sendo, propomos adiante uma sequência didática com base nos aspectos teóricos e diretrizes abordados ao longo do artigo. O objetivo, portanto, é ampliar o repertório literário dos estudantes, estimular o senso crítico e promover um ensino situado, que considere as diversas culturas.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO

Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa qualitativa, com objetivo exploratório, cujo método foi a pesquisa bibliográfica.

Desse modo, inicialmente, reunimos variados textos teóricos voltados à atuação docente na área de Letras, os quais tivemos oportunidade de estudar ao longo dos encontros do grupo de estudos do PIBID de Português. Esses materiais incluíram saberes a respeito do ensino de português por meio de gêneros textuais; ensino de português por meio de sequências didáticas, além dos princípios da LDB e das orientações da BNCC para o ensino de língua portuguesa.

Ademais, o levantamento bibliográfico reuniu materiais coletados pela internet, por meio de consultas em bases de dados científicos, como a SciELO, nas quais procuramos por produções recentes que tratassem do ensino de literatura no ensino básico e, de forma mais específica, do ensino de poesia por meio de gêneros marginalizados socialmente.

Uma vez reunidos os textos, pertinentes ao assunto que visávamos tratar, realizamos uma análise crítica deles e verificamos a relação entre as diferentes discussões feitas pelos autores. Essa análise de tipo qualitativa nos propiciou conciliar diferentes perspectivas no que se refere ao ensino básico e de que maneira o professor, nesse contexto, pode combater preconceitos em sala de aula e promover uma maior afinidade entre os alunos e a literatura.

Enfim, a partir da análise crítica dos materiais, produzimos uma sequência didática fundamentada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) e Cosson (2009), reunindo, também, as orientações indicadas na BNCC, o que nos permitiu criar interessantes interseções entre os postulados dos referidos autores.

5. PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática (SD), conforme visto anteriormente, foi formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e atualizada por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020). Vimos também que, no Brasil, Cosson (2009) desenvolve uma estrutura de sequência que dialoga com os pressupostos dos autores mencionados, de forma a trabalhar o ensino de literatura no contexto escolar.

Sendo assim, nesta seção, apresentaremos uma SD que tem por base os estudiosos citados anteriormente e que visa ao ensino do gênero textual poema, com enfoque na poesia de rua.

Ao tomar por primeiro passo a apresentação da situação de comunicação, que se refere ao contato inicial dos discentes com o gênero que será trabalhado, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), optamos por iniciar as atividades com a aplicação da técnica *brainstorming*, a ser feita pela turma de alunos em conjunto. Tal dinâmica foi escolhida devido à potencialidade de permitir

ao professor tomar conhecimento acerca das ideias mais imediatas de seus discentes – nesse caso, relativas ao que seria poesia para eles.

Com isso, o professor deve estar atento às falas, de forma a identificar conhecimentos prévios e fomentar caminhos que desconstruam conceitos limitados ou mitos. Afinal, como discutimos anteriormente, é comum, ainda nos dias atuais, a desconsideração de produções marginalizadas – tais como a poesia de rua – como produções autenticamente literárias. Ademais, a construção de uma situação em que os alunos devem responder a um questionamento, como defende Cosson (2009, p.55), é uma forma de motivar seu envolvimento com o tema.

Cabe aqui também retomar a BNCC, que destaca como competência a ser desenvolvida no ensino básico a análise de visões de mundo, além da identificação de preconceitos e ideologias presentes nos discursos (código alfanumérico: EM13LGG102). Isso pelo fato de que a ação docente pode, e deve, fomentar um ambiente que propicie aos estudantes noções críticas em relação à realidade que os cerca e os conceitos recorrentes na sociedade.

Após a realização do *brainstorming*, procuraremos discutir com os discentes as características particulares da linguagem poética. É possível salientar, por exemplo, a presença da linguagem conotativa (figurada), a seleção lexical que encaminha para efeitos de sentido desejados pelo autor, o ritmo e as variadas possibilidades de composição estrutural. Portanto, objetivamos a compreensão dos alunos acerca das especificidades que trazem os textos pertencentes ao gênero poema/poesia.

Na próxima fase, apresentaremos o primeiro módulo, em que serão trabalhadas pichações, lambe-lambes e outras manifestações poéticas do espaço urbano. O objetivo, nesse caso, é expandir o repertório artístico dos alunos e possibilitar a compreensão da multiplicidade de formas e temas que os poemas podem abordar, além de incentivar a produção autoral.

Nesse módulo, serão projetadas imagens de pichações que possuam mensagens poéticas (Figura 1, Figura 2 e Figura 3). A concepção de poesia que pretendemos levar para os alunos terá como fundamento algumas ideias do Formalismo Russo, que abordava o poético como estranhamento, a escolha lexical que desloca os sentidos comumente atribuídos às palavras e causa reflexão, catarse e sentimentos outros.



Figura 1 – Exemplo de poesia de rua.

Fonte: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/02/pichadora-poetica-se-arrisca-para-falar-de-amor-em-muros-de-curitiba.html>.



Figura 2 – Exemplo de poesia de rua.

Fonte: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/02/pichadora-poetica-se-arrisca-para-falar-de-amor-em-muros-de-curitiba.html>.



Figura 3 – Exemplo de poesia de rua.

Fonte: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/02/pichadora-poetica-se-arrisca-para-falar-de-amor-em-muros-de-curitiba.html>.

Ademais, será preciso evidenciar como as pichações poéticas comungam de formas parecidas, como é o caso dos versos curtos, predominante na maioria dos poemas. Sob essa perspectiva, selecionamos três produções poéticas encontradas nas ruas de Curitiba, PR, que possibilitam a discussão dos aspectos mencionados. Vale destacar, entretanto, que o professor pode adequar a escolha dos textos poéticos ao contexto específico de cada escola, considerando que aqui caberiam muitos outros exemplos de textos.

A etapa de apresentação de tais textos poéticos aos alunos, com a devida contextualização, é defendida por Cosson (2009, p. 57) como elemento importante. Nesse sentido, é preciso estar atento aos cuidados sugeridos pelo autor nessa fase, como, por exemplo, a objetividade na contextualização dos poemas, priorizando informações básicas acerca de sua produção, no intuito de evitar a dispersão da turma.

Além disso, é relevante que o docente considere que, talvez, em um primeiro momento, os estudantes não considerem as obras interessantes por si mesmas e que por isso precisem da mediação do professor, a fim de lhes explicitar por quais razões tais poemas foram selecionados para a aula. Essa etapa aproxima-se do passo de introdução, proposto por Cosson (2009).

Outrossim, como o ato de pichar é tido como criminoso pelo Código Penal, independente do conteúdo da mensagem grafada nos muros, será necessário discutir com os alunos sobre as percepções socialmente construídas sobre a pichação. Além disso, a fim de suscitar debates, buscaremos demarcar como a pichação traz consigo repercussões políticas e sociais e constitui uma forma de expressão nos espaços urbanos.

O próximo passo da SD, então, será a produção inicial. Nessa etapa, os alunos devem ser orientados a produzir, em grupos, um texto poético. Esse é um momento importante, uma vez que “[...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 100). Desse modo, será viável examinar como a turma constrói poemas e de que modo articulam as palavras, além da possibilidade de avaliar qual tipo estrutural será predominante e as temáticas escolhidas por eles.

Adiante, apresentaremos o segundo módulo, que, assim como o primeiro, será importante para solucionar os embargos evidenciados na produção inicial e também para aproximar os discentes do gênero trabalhado e do subgênero poesia de rua.

O segundo módulo terá como mote lambe-lambes, que são cartazes que “[...] possuem a peculiaridade de serem definidos pela técnica com que eles são afixados, geralmente com colas caseiras” (Fukushima, 2020, p. 105). Os lambes serão apresentados como outra forma possível de manifestação poética presente nas ruas e que, assim como a pichação, é uma expressão marginalizada. Ademais, caberá pautar as tensões políticas e sociais provocadas pelo ato de afixar lambes.

O último módulo tratará da poesia da geração mimeógrafo. A fim de que os alunos consigam relacionar os poemas de rua com outras produções literárias, apresentaremos dois versos, o primeiro “Outro amor? Não caio mais” (Brito, 2020, p. 133) do poema *FALANDO SÉRIO* e “fazendo versinho querendo carinho” (Brito, 2020, p. 133), presente no poema *ré menor*, ambos os versos são do poeta Antônio Carlos de Brito (Cacaso), que se destaca entre os nomes da geração mimeógrafo.

A escolha dos poemas de Cacaso foi feita devido à grande semelhança com os poemas de rua, já que os versos do poeta também são curtos, livres de eruditismos e o autor é apontado por Barbosa e Garrido (2020) como referência para as criações poéticas urbanas atuais. Assim, será possível ao aluno ter seu repertório literário expandido e estabelecer relações entre o cânone (poesia da geração mimeógrafo) e o marginal (poesia de rua).

Como Produção Final, caberá aos alunos o desenvolvimento, individual, de um novo poema, inspirado pelas produções de rua. A feitura dos poemas será realizada em ambiente externo à sala de aula, com o uso de tinta *spray* e papel pardo. Logo, pretendemos incentivar a inventividade com as palavras, a criatividade e sobretudo o interesse pela arte e pela escrita.

Uma vez finalizados os poemas, os grupos que se reuniram na etapa de produção inicial devem se encontrar novamente. A proposta é que releiam o poema que produziram anteriormente e o reescrevam, caso identifiquem pontos que gostariam de aprimorar, após as aulas a respeito das pichações poéticas, dos lambe-lambes e da Geração Mimeógrafo.

Dessa maneira, procuraremos identificar, junto aos discentes, elementos que continuaram presentes nos poemas escritos, quais foram acrescentados e avaliar de que maneira os dois módulos

anteriores influenciaram a nova produção. Essa última etapa da SD é inspirada nas propostas de Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), que atestam a importância das atividades de revisão e reescrita no ambiente escolar.

Além disso, toda essa etapa de contato e estudo dos poemas coaduna-se com a fase de leitura e de interpretação propostas por Cosson (2009), momentos em que o professor poderá monitorar se seus objetivos estão sendo atingidos e em que os alunos poderão compartilhar suas interpretações.

Destarte, acreditamos que nossa SD se configura como inovadora na medida em que se propõe a um trabalho duplo: por um lado, intenciona apresentar aos alunos obras poéticas que irão expandir o repertório cultural deles, mostrando-lhe que a literatura está para além do cânone; por outro lado, busca incentivá-los ao trabalho autoral, de modo que exercitem a própria capacidade criativa e expressiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontamos em seções anteriores, é frequente, ainda hoje, que nas escolas brasileiras ocorra, durante as aulas de literatura, a priorização do cânone em detrimento de obras não integradas nele. Assim sendo, muitos são os alunos que não se dão conta de que as produções poéticas podem ir além dos autores mais tradicionais e dos tipos estruturais rígidos, com rimas e métricas, por exemplo. Neste trabalho, entretanto, buscamos elucidar a importância de tratar em sala de aula, também, os gêneros marginalizados e, em especial, a poesia de rua.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que a autoexpressão, seja ela de tom romântico, político ou filosófico, permeia a história do Brasil e está presente, de forma marcante, nas ruas do país. É, portanto, coerente dialogar com os alunos do ensino básico a respeito de tais produções, as quais não são canônicas, mas também possuem grande relevância social. Além disso, ao trazer essa temática para as aulas de literatura, o professor pode não só contribuir para a expansão do conceito de poesia dos estudantes, como também incentivá-los na atividade de produção artística.

Ademais, ao considerar as diretrizes da LDB e BNCC, constatamos que o gênero poesia de rua pode ser abordado de forma coerente com os pressupostos de tais documentos. Afinal, ambos propõem o estímulo da criticidade na leitura de mundo dos discentes, além do ensino de arte contextualizado, que se aproxima do contexto social da escola e não somente do cânone.

Sob essa perspectiva, elaboramos uma sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), em diálogo com Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) e Cosson (2009), que teve por objetivo a efetividade do processo de ensino e aprendizagem da literatura na escola. Assim, trabalhamos com propostas de análise de poesias de rua, lambe-lambes, e da Geração Mimeógrafo. Dessa forma,

enfaticamos o fazer artístico dos próprios estudantes, de modo a incentivá-los a se expressarem por meio da escrita literária.

Compreendemos, ainda, que a poesia marginalizada é, de fato, relevante e que deve ter lugar nas escolas. É, desse modo, papel necessário do docente trazê-la para a sala de aula e contribuir para a ampliação dos conceitos relativos à literatura e à poesia que permeiam os entendimentos dos discentes. Além disso, o alargamento do repertório artístico dos alunos pode encaminhá-los a desenvolverem-se na autoexpressão poética.

Enfim, reforçamos que não compreendemos como literários apenas os grandes textos canônicos da historiografia literária brasileira, mas qualquer manifestação que sofra influência da fabulação e da poesia. Assim sendo, comprometemo-nos com a missão de conduzir os alunos nessa descoberta da multiplicidade da literatura, de maneira respeitosa, compreendendo suas respectivas realidades e instigando as produções individuais. Para isso, pretendemos, num futuro próximo, por meio da aplicação da sequência didática proposta, verificarmos se, efetivamente, serão cumpridos os objetivos pretendidos.

7. AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. K. G.; MEDEIROS, G. Pra quem não tem papel, muros tornam-se livros: Literatura Marginal nos muros como meio de expressão. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. 1., 2012, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realiza Editora, 2012.

ALVES, I. S.; SASAKI, L. B. Entrevista com a professora Ida Alves sobre poesia portuguesa contemporânea. **Revista Desassossego**, v. 4, n. 7, p. 191-196, 2012.

BARBOSA, R. L.; GARRISO, N. M. Vozes dos muros: uma análise literária da poesia de rua por meio do graffiti. **Travessias**, v. 14, n. 3, p. 114-133, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_11518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRITO, A. C. **Poesia Completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 456p.

- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Editora Todavia, 2003. 296p.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 146p.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 240p.
- ESTEVES, C. D. T. Poesia marginal dos anos 1970: Chacal sob a perspectiva da identidade cultural. **UniLetras**, v. 36, n. 2, p. 141-151, 2014.
- FONSECA, A. ‘Pichadora Poética’ se arrisca para falar de amor em muros de Curitiba. **G1**. 14 fev. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/02/pichadora-poetica-se-arrisca-para-falar-de-amor-em-muros-de-curitiba.html>. Acesso em: 06 out. 2023.
- FUKUSHIMA, K. Lambe-lambe: Política e poesia nos muros das cidades. In: QUELUZ, M. L. P. (org.). **Design & cultura material**: outros olhares. Curitiba: EDUTFPR, 2020, p. 105-118.
- LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MIQUELANTE, M. A. CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020.
- VALENTE JÚNIOR, V. Poesia marginal: rascunhos da cultura urbana moderna. **Estação Literária**, Londrina, v. 22, p. 135–147, 2018.
- PORTOLOMEOS, A.; NEPOMUCENO, S. V. R. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D’Água**, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022
- SILVA, I. M. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 76-115.
- SIMONE, S. M. **Pichação na escola**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010. 96p.
- VIANA, D. Poetas de rua: a via literária na via urbana. **Revista do centro de pesquisa e formação**, São Paulo, n. 11, p. 71-90, dez. 2020.
- ZILBERMAN, R. Literatura portuguesa no Brasil: uma estrangeira entre nós? **Vidya**: revista eletrônica, v. 21, n. 37, p. 25-41, 2002.