

JUVENTUDE E POESIA: UM ENCONTRO DE (IN) VISIBILIDADES

YOUTH AND POETRY: A MEETING OF (IN)VISIBILITIES

Michele Pereira Vilas Novas

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2915971000017503>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-7854>
Email. michele.novas@ifto.edu.br

Eduardo José Cezari

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/REAMEC)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9080401095275240>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7909-1504>
Email. eduardo@mail.uft.edu.br

Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4391204994734508>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4834-1088>
Email. marluce@mail.uft.ed

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da poesia no ambiente escolar como prática de linguagem que articula leitura, autoria e escuta das juventudes. A partir da compreensão da linguagem como espaço de mediação simbólica, social e histórica, discute-se como o ensino do texto poético pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de elaborar sentidos e se posicionar criticamente no mundo. Buscando referência em autores como Geraldi (1984), Gadamer (2002) e Cosson (2021), bem como nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), defende-se que a literatura, especialmente a poesia, deve ser abordada como experiência estética e formativa, e não apenas de forma conteudista. A reflexão ressalta a importância de reconhecer as juventudes em sua pluralidade, assegurando-lhes o direito à palavra, à criação e à representação. Nesse horizonte, a contribuição original do estudo está em evidenciar a poesia como espaço de escuta e autoria juvenil, capaz de romper com práticas escolares que historicamente invisibilizam esses sujeitos. A análise propõe, assim, uma escola que valorize a multiplicidade de vozes por meio de práticas de leitura e escrita poética integradas às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Escola. Juventudes. Linguagem. Literatura. Poesia.

Abstract: This study proposes a reflection on the role of poetry in the school environment as a language practice that articulates reading, authorship, and youth expression. Based on the understanding of language as a space of symbolic, social, and historical mediation, it discusses how the teaching of poetic texts can contribute to the formation of subjects capable of constructing meaning and positioning themselves critically in the world. Drawing on authors such as Geraldi (1984), Gadamer (2002), and Cosson (2021), as well as on the principles of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), the study argues that literature—especially poetry—should be approached as an aesthetic and formative experience rather than as a merely content-oriented task. The reflection emphasizes the importance of recognizing youth in their plurality, ensuring their right to speech, creation, and representation. Within this framework, the original contribution of the study lies in highlighting poetry as a space for youth authorship and listening, capable of breaking with school practices that have historically rendered these subjects invisible. The analysis therefore calls for a school that values the multiplicity of voices through poetic reading and writing practices that are attuned to contemporary demands.

Keywords: School. Youth. Language. Literature. Poetry.

Introdução

A sociedade contemporânea tem experimentado transformações profundas, nas quais valores modernos cedem lugar a perspectivas pós-modernas, conforme aponta Maffesoli (2007). O período atual, segundo o autor, caracteriza-se por mudanças culturais, sociais, cotidianas e estruturais, nas quais o conhecimento se constitui de maneira interdisciplinar. Em sua análise, observa-se um movimento de retomada do convívio coletivo, em que os sujeitos passam a valorizar a partilha de emoções e identificações, expressas em hábitos, formas de vestir e modos de pensar.

As transformações que marcam o deslocamento da modernidade para a pós-modernidade impactam diretamente a vida das juventudes, ampliando o acesso à informação e multiplicando possibilidades de se socializar. Como destaca Maffesoli (2001), os jovens transitam por identidades diversas, adaptando-se a diferentes contextos. Diante dessa multiplicidade, torna-se urgente repensar as práticas escolares, ainda fortemente vinculadas a modelos tradicionais que negligenciam as culturas juvenis. Ao não reconhecer tal diversidade, a escola corre o risco de invisibilizar esses sujeitos e restringir seu potencial de expressão e desenvolvimento.

Esse mesmo processo se manifesta no campo da Literatura. A disciplina, muitas vezes, permanece limitada ao livro didático, com ênfase em contextos históricos e estilos de época. Nessa perspectiva reducionista, os textos poéticos perdem sua dimensão estética e polifônica, convertendo-se em meros instrumentos de transmissão de conteúdos obrigatórios. Tal prática compromete a possibilidade de que os estudantes se afirmem como falantes ativos e reflexivos em uma relação dialógica com o mundo e com o outro.

É nesse cenário que se torna essencial compreender a linguagem não apenas como código técnico de comunicação, mas como instância plural, histórica, social e subjetiva. Petter (2015) e Geraldi (1984) a concebem como espaço de interação humana, mediação simbólica e produção de sentidos. Gadamer (2002), por sua vez, entende a linguagem como consciência reflexiva, por meio da qual interpretamos a realidade, reconhecemos o outro e construímos nossa existência. Sob esse horizonte hermenêutico, a literatura, e de modo particular, a poesia, configura-se como um território privilegiado da linguagem, por onde circulam vozes, afetos, narrativas e formas de resistência.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre o encontro entre juventudes e poesia no contexto escolar, considerando o texto poético como meio de expressão e de valorização das subjetividades juvenis. A proposta sustenta-se na ideia de que o ensino da literatura, quando mediado pela linguagem poética, pode oferecer experiências formativas dialógicas e plurais, que mobilizam a sensibilidade e a criticidade dos estudantes. Assim, trabalhar com poesia em sala de aula implica transitar entre os domínios da língua e da literatura, integrando práticas de leitura, escrita, escuta e autoria que favorecem a construção de sentidos e o exercício pleno da linguagem.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-analítico, estruturada a partir de revisão bibliográfica. A investigação adota uma abordagem interpretativa, entendendo a linguagem como prática social, simbólica e subjetiva, capaz de articular reflexões sobre juventudes, escola, literatura e poesia no cenário contemporâneo.

Para compor o arcabouço teórico, foram selecionados autores que discutem as transformações culturais e sociais que atravessam as juventudes, como Maffesoli (2007), Dayrell (2016) e Melucci (1997); pesquisadores que problematizam o ensino de literatura e o letramento literário, como Candido (2011), Cosson (2021), Colomer (2012), Lajolo (1996; 1997) e Zilberman (1990); além de referências que abordam a linguagem como mediação e produção de sentidos, como Geraldi (1984), Petter (2015) e Gadamer (2002). Esse conjunto de perspectivas permitiu uma análise crítica das práticas escolares que envolvem o ensino da poesia e sua potencialidade como instrumento de escuta, autoria e humanização das juventudes.

Cabe destacar que a metodologia não incluiu levantamento empírico ou aplicação de instrumentos de coleta de dados, pois o objetivo central foi desenvolver uma reflexão crítica

ancorada em referenciais teóricos e em documentos normativos da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento atualmente em vigor, e em caráter histórico, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Dessa forma, a proposta busca contribuir para a compreensão das práticas de linguagem no espaço escolar, oferecendo subsídios para a construção de uma educação mais plural, crítica e sensível às múltiplas expressões juvenis.

As Múltiplas Juventudes

De acordo com a legislação brasileira, pessoas entre 15 e 29 anos de idade são consideradas jovens (Brasil, 2013). A própria definição do termo “juventude” é relativamente recente, consolidando-se entre os séculos XIX e XX. Para Silva e Lopes (2010), essa delimitação despertou grande interesse em pesquisas voltadas a essa faixa etária, favorecendo a compreensão de processos e especificidades dessa etapa da vida. Ainda assim, debater sobre juventude permanece como um desafio para muitos estudiosos. Zacariotti (2015) observa que grande parte das produções científicas continua tratando os jovens como objetos, e não como sujeitos de pesquisa, ainda que isso tenha gerado múltiplas abordagens e teorizações. Como exemplo, a autora cita o relatório *The Power of 1.8 Billion: Adolescents, Youth and the Transformation of the Future* (2014).

Dados recentes do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2023) indicam que aproximadamente um terço da população mundial é formado por jovens entre 10 e 24 anos, ressaltando seu potencial de protagonismo no campo social, político e econômico. No entanto, como já alertava Zacariotti (2015), esse olhar tende a projetar nos jovens uma expectativa de futuro idealizado, estruturado sob parâmetros adultos, sem considerar as condições concretas e os desafios enfrentados no presente. Maffesoli (2010) nomeia essa lógica de “projeto prometeico”, sustentada pelo mito do progresso e por uma visão utilitarista da juventude, que a reduz a promessa de vir-ser, e não a presença no aqui e agora.

Estudos, como o relatório da ONU, mostram o quanto é necessário avançar nas investigações no que se refere aos jovens, dado que sua capacidade de adaptação e vitalidade, até então, não é contemplada. Hillman (1983) já afirmava que a personalidade não é estática, mas um conjunto de possibilidades que se reconfiguram em diferentes contextos e ciclos de vida. Dessa forma, reconhecer a juventude como etapa formativa implica considerá-la em sua pluralidade de experiências, escolhas e enfrentamentos.

Dayrell (2016) enfatiza que a juventude é um período em que os sujeitos começam a explorar suas formas de expressão e as oportunidades da vida, revelando necessidades singulares dessa etapa. Nesse processo, a interação com a cultura, a ficção, a arte e o coletivo configura-se como um movimento dialético e contínuo. Hall (2009), por sua vez, observa que a sociabilidade juvenil é multifacetada, permitindo que identidades se sobreponham, entrem em conflito ou se articulem em novas combinações. Tais perspectivas indicam que os jovens ajustam seus modos de vida conforme os desafios e contextos que enfrentam.

Esse caráter plural é visível em práticas sociais brasileiras contemporâneas. Juventudes periféricas encontram na música, no rap e no *slam* formas de resistência e criação coletiva; jovens quilombolas mobilizam a oralidade e a poesia como modos de afirmação identitária; juventudes digitais elaboram sentidos em redes sociais, construindo novas formas de comunicação e pertencimento; e jovens LGBTQIA+ reivindicam visibilidade e reconhecimento por meio de manifestações artísticas. Essas expressões revelam que não há uma juventude homogênea, mas “juventudes” no plural, como sublinha Dayrell (2016), cada qual marcada por condições, valores e modos específicos de existir.

A pluralidade juvenil reflete as transformações culturais e sociais em curso. Os modos de inserção dos jovens na sociedade questionam a lógica dominante de transmissão linear de valores entre gerações, evidenciando o enfraquecimento de referências sociais tradicionais e a emergência de novas formas de sociabilidade.

Melucci (1997) chama atenção para a fragmentação do tempo contemporâneo, em que a experiência se constrói de modo múltiplo e descontínuo, acompanhando fluxos de informação e migrações de pertencimento. Para a autora,

[...] o tempo cotidiano se constrói múltiplo e descontínuo porque implica a passagem de um universo a outro da experiência, de uma à outra rede de pertencimento, da linguagem e dos códigos de um certo território a espaços sociais semanticamente e afetivamente distintos disso. O tempo perde a sua uniformidade e assume um ritmo variável que lhe é imposto pelo fluxo e pela qualidade das informações que recebemos e emitimos. A nossa percepção se dilata ou se restringe, torna-se lenta ou se acelera nas variabilidades das migrações da qual participamos ou na qual somos arrastados (Mellucci, 1997, p. 45).

As certezas que antes sustentavam a organização social, assim como os valores e crenças repassados pelas gerações adultas, já não têm o mesmo peso para os jovens de hoje. Imersos em múltiplas redes sociais, eles vêm construindo outras formas de estar no mundo, aprendendo a lidar com um fluxo intenso de informações, modos de comunicação e diferentes formas de se relacionar.

Maffesoli (2007) observa que alguns indivíduos ainda se organizam tomando como referência modelos de conduta que os orienta a como se comportar e se apresentar. Esses modelos se configuram como estagnados e, quando não correspondem mais ao estilo de vida das pessoas, são abandonados em favor da busca por um novo modelo de organização. À medida que as crenças e os valores repassados por gerações anteriores deixam de ser o único parâmetro para que os jovens constituam sua forma de vida, nota-se que eles começam a estabelecer suas referências a partir da diversidade de suas experiências.

Nessa linha de raciocínio, as juventudes estão experimentando a possibilidade de fazerem suas próprias escolhas e seus projetos de vida. Em decorrência de como se formam, com toda a pluralidade de ideias e relações que constroem, hoje elas são incentivadas a exercerem a capacidade de autocompreensão e de tomada de decisões, as quais desafiam a sociedade. Em outras palavras, os jovens não estão mais dispostos a aceitar a repetição desses valores, que se tornaram enfraquecidos e inconsistentes em seus dogmas. Assim, Melucci (1997) adverte que “a sociedade não é uma tradução homogênea e impenetrável em que se dominam regras culturais na vida das pessoas. Ela se constitui em um campo de interdependência, conflitos e significados culturais opostos” (Melucci, 1997, p. 6).

Segundo Melucci (2002), para ser jovem na atualidade é culturalmente necessário assumir características de mudança e transitoriedade. Em harmonia com o autor, trata-se de voltar no tempo da vida e tomar decisões provisórias sobre carreira e existência a fim de aproveitar um período que não pode ser avaliado apenas por objetivos instrumentais. Na contemporaneidade, o que prevalece é a reconfiguração e fragmentação do tempo, com o foco no presente, no aqui e no agora. Logo, não há mais um projeto de futuro definido sobre o que se deve ser. Reconhecer a multiplicidade das práticas juvenis e compreender como valores, crenças e comportamentos dão significado às juventudes, manifestando-se mediante seu modo de se posicionar no mundo, continua sendo um desafio a ser considerado em projetos de formação escolar.

Nessa orientação, a escola é assimilada como um espaço de socialização e de participação social das juventudes. Diante disso, é importante questionar os discursos e conflitos que ocorrem nesse espaço educativo, posto que as relações intergeracionais estão marcadas pela concepção de que, por estarem em momentos de vida diferentes, passam a ser mutuamente incomunicáveis e incompreendidos.

Carrano (2000) aponta que, historicamente, as relações intergeracionais na escola foram permeadas por bloqueios materiais e simbólicos que dificultam a comunicação entre professores e estudantes. O diálogo entre as gerações e seus atores sociais sempre foi padronizado pelos profissionais da escola que fazem parte de uma geração adulta. Essa postura leva à resistência de fazer da prática pedagógica uma relação, ou seja, uma interação entre gerações. Tais barreiras, aliadas à lógica adultocêntrica, frequentemente silenciam a diversidade juvenil e reduzem sua presença a objetos de intervenção pedagógica (Zacariotti, 2015; Melucci, 1997).

Entretanto, a pluralidade das juventudes desafia os modelos normativos historicamente consolidados na escola, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade dos sujeitos e suas formas de expressão. Nesse sentido, o ensino da linguagem

adquire um papel transformador, pois, mais do que classificar estruturas ou reproduzir modelos padronizados de fala, deve possibilitar a criação de espaços dialógicos nos quais os estudantes possam exercer a autoria de seus discursos, compartilhar experiências e construir sentidos coletivamente. Como destaca Geraldi (1984), ensinar linguagem é instaurar condições para que os sujeitos se tornem falantes ativos em interação com o outro, numa perspectiva que valoriza a dimensão social e histórica da palavra.

A Proposta de Atividades de Linguagem (PAL), formulada pelo autor, inscreve-se nesse horizonte ao propor práticas que promovam a autonomia dos alunos em seus usos linguísticos, favorecendo uma participação crítica, reflexiva e ativa em suas práticas sociais. Tal concepção se articula diretamente ao ensino da literatura, e de forma particular, da poesia, que pode funcionar como território privilegiado para a escuta e a visibilização das juventudes. Ao trazer para a sala de aula, produções poéticas de diferentes matrizes, a escola amplia suas possibilidades de diálogo com a realidade contemporânea. Assim, a poesia deixa de ser apenas objeto de análise formal e se converte em prática de linguagem viva, pela qual as juventudes afirmam identidades, narram experiências e constroem formas de resistência e pertencimento.

Dessa forma, o trabalho com a linguagem, sobretudo no ambiente escolar, pode contribuir para que os jovens não apenas aprendam regras e convenções, mas se reconheçam como sujeitos históricos e plurais, capazes de se posicionar e transformar as realidades em que estão inseridos.

Arroyo (2004) alerta que, ao disciplinar os saberes, perde-se

[...] uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura (Arroyo, 2004, p. 64).

De acordo com Carrano (2000), a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para o saber da experiência vivida, no qual o conhecimento popular e a cultura não escolar se tornam elementos constitutivos de uma aprendizagem diversificada. Nesse sentido, o autor ressalta que

[...] o típico da aprendizagem humana não é a assimilação das coisas do mundo, mas a troca intersubjetiva com outras consciências e sensibilidades. É nesse sentido que a escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre muitos sujeitos culturais que a fazem existir [...] (Carrano, 2000, p. 4).

A reflexão do autor aponta para a necessidade de considerar a escola como lugar de encontro de múltiplas experiências sociais e culturais, em que os sujeitos possam dialogar e compartilhar significados. Tal perspectiva exige a desconstrução de uma lógica escolar historicamente centrada nos adultos, que limita a participação juvenil e invisibiliza suas culturas. Romper com essa estrutura implica reconhecer a legitimidade dos movimentos juvenis e suas formas de protagonismo, ampliando o direito à pluralidade e garantindo visibilidade às suas expressões.

Nesse contexto, reconhecer as juventudes como sujeitos plurais que se constituem em redes de significação demanda que as práticas pedagógicas assumam a linguagem como instância de subjetivação e de mediação entre o eu e o mundo. Como defende Geraldi (1984), a linguagem é o espaço da interação e da produção de sentidos em constante negociação com o outro. Ampliar o olhar sobre as juventudes implica, portanto, revisar as formas pelas quais elas constroem afetos, elaboram sentidos e se expressam no espaço escolar.

Tal concepção pressupõe que o trabalho com a linguagem, seja no ensino da língua, seja no da literatura, ultrapasse normas e linearidade, abrindo-se às múltiplas experiências e vozes. Refletir sobre juventudes e suas práticas culturais requer, assim, considerar os múltiplos modos

pelos quais esses sujeitos acessam, transformam e ressignificam a linguagem. Nessa perspectiva, a literatura, e especialmente a poesia, configura-se como território sensível e plural, ao mesmo tempo linguagem, memória, criação e possibilidade de escuta do outro.

A Literatura na Escola

A escola constitui um dos espaços privilegiados em que circulam práticas sociais de linguagem responsáveis pela formação dos sujeitos. Contudo, observa-se que a linguagem literária, e em especial a poesia, ainda é frequentemente tratada de maneira restrita e instrumental, perdendo sua potência estética, simbólica e formativa. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN, 2006) já denunciavam a didatização excessiva do texto poético, que reduz suas múltiplas possibilidades de leitura e fruição. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforçou que o trabalho com a literatura deve possibilitar experiências de leitura que articulem crítica, estética e subjetividade, inserindo a poesia como parte fundamental da formação leitora no Ensino Médio.

Para Gadamer (2002), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se abre ao mundo, interpreta a realidade e reconhece sua própria existência. Nessa perspectiva, o texto literário, sobretudo o poético, deve ser compreendido como campo de significações que articula razão, imaginação e sensibilidade. Trabalhar com literatura na escola não pode se restringir ao ensino de conteúdos ou ao cumprimento de exigências curriculares; ao contrário, deve criar condições para que o estudante vivencie a linguagem como experiência estética, crítica e formativa, capaz de ampliar horizontes de percepção e de subjetivação.

A opção pelo trabalho com o texto poético justifica-se tanto pela forma como esse gênero tem sido tradicionalmente abordado no ambiente escolar quanto pela necessidade de reconhecer sua pluralidade de sentidos e possibilidades de fruição. Constata-se que, nas aulas de Literatura, a formação leitora dos alunos costuma ser associada prioritariamente à leitura de romances considerados clássicos, tomados como referência central para o ensino. Nesse cenário, os poemas permanecem em circulação restrita e, quando eventualmente selecionados, acabam sendo reduzidos ao papel de complemento didático, limitados à função de cumprir exigências curriculares obrigatórias, o que compromete sua dimensão estética e formativa.

Na concepção de Candido (2011), a dificuldade em ensinar poesia decorre do fato de que a prosa se aproxima mais da linguagem cotidiana, sendo mais familiar aos leitores. Essa distância entre linguagem poética e experiência comum contribui para o desinteresse dos estudantes, sobretudo quando o texto poético é convertido em mero conteúdo didático.

Em Estudo Analítico do Poema (2006), Antônio Candido adverte que poesia não deve ser confundida com a mera análise do verso, sobretudo do verso metrificado. Para o autor, “a poesia pode ocorrer tanto na prosa quanto em verso livre” (Candido, 2006, p. 21), o que demonstra sua natureza mais ampla e independente da forma fixa. Já o poema, enquanto gênero, organiza-se em estruturas específicas, mas suas palavras não se apresentam de maneira uniforme, nem se adaptam rigidamente ao ritmo; ao contrário, adquirem diferentes sentidos conforme a elaboração estética do poeta. Destarte, embora este estudo utilize com frequência a expressão “texto poético”, a ênfase recai sobre o gênero poema e sobre as implicações pedagógicas de seu ensino no espaço escolar.

O trabalho com o texto literário, em particular com o poema, encontra muitos entraves no ambiente escolar, sendo o principal o seu uso como argumento para ensinar conteúdos gramaticais. Todorov (2012, p. 15) indica que “o ensino de Literatura na escola está em perigo”. O estudo se refere ao modo como a Literatura tem sido apresentada para os jovens nas escolas, tendo em mente que esses sujeitos não têm contato efetivo com o texto, mas apenas com a teoria ou com a história literária.

Para os professores de Língua Portuguesa e Literatura, o papel dos textos literários na formação dos indivíduos e da sociedade é inegável. No entanto, na prática diária, tais profissionais ao focar somente na crítica literária, acabam eliminando as possibilidades dessa abordagem, que é tão significativa. Por isso, escolher o autor do livro didático se tornou referência de decisão sobre o que deve ou não ser lido em aula.

Toda escolha realizada em sala de aula carrega uma intencionalidade, pois ensinar é, inevitavelmente, um ato político. As decisões sobre o que ensinar, quais materiais selecionar, quais critérios de avaliação adotar e até mesmo como se estabelecerá a relação com os estudantes refletem valores, crenças e visões de mundo. Nesse sentido, uma questão fundamental deve orientar a prática docente: por que ensinamos o que ensinamos? Essa reflexão, conforme argumenta Geraldí (1984), está diretamente vinculada à concepção de linguagem que sustenta o trabalho pedagógico. Afinal, o modo como entendemos o funcionamento da língua influencia todas as nossas ações em sala de aula, desde o planejamento até a escuta das produções dos alunos.

Entre as críticas mais recorrentes ao ensino do poema na escola, destaca-se o uso desses textos como instrumentos para enaltecer valores, ilustrar datas comemorativas ou justificar práticas escolares, esvaziando sua dimensão estética. Lajolo (1986, p. 15) problematiza tais reduções ao afirmar que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”.

Nesse cenário, não surpreende que muitos estudantes manifestem desinteresse pelas atividades de leitura, sejam elas individuais ou coletivas, bem como pelas discussões literárias em sala. Frequentemente, consideram tais práticas monótonas e distantes de sua realidade, uma vez que a ênfase recai, de modo quase exclusivo, sobre biografias de autores, cronologias literárias e classificações de estilos de época.

Conforme Zilberman (2008), tal abordagem contribui para a crise no ensino de literatura, marcada pela dificuldade dos alunos em desenvolver uma leitura crítica e em reconhecer o valor do patrimônio literário nacional. A autora acrescenta que, em muitos casos, é o vestibular quem define o que será lido em sala de aula, o que restringe ainda mais as possibilidades de contato vivo e significativo com o texto literário.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa crítica ao estabelecer que o ensino da literatura, e especialmente da poesia, não deve se limitar à transmissão de informações sobre autores ou estilos de época. O documento orienta que a leitura literária no Ensino Médio seja compreendida como prática de fruição, análise crítica e autoria, favorecendo experiências significativas de contato com diferentes gêneros e contextos de produção. Assim, ao contrário de reduzir o poema a um recurso didático, a BNCC propõe que ele seja trabalhado como linguagem estética e social, capaz de ampliar repertórios culturais e abrir espaço para múltiplas interpretações.

Autores como Cosson (2021), Soares (2011) e Azevedo (2003) defendem que a didatização excessiva da literatura compromete a formação do leitor. A leitura poética, ao contrário, deve ser compreendida como direito fundamental e como oportunidade para que o aluno se reconheça como sujeito de linguagem.

Pensando no papel das escolas, é imprescindível que elas possibilitem aos alunos o domínio da língua não apenas como instrumento de comunicação, mas como meio de expressão de sua subjetividade. Trata-se de criar condições para que os estudantes produzam suas próprias mensagens, manifestem emoções e elaborem sua visão de mundo, conscientes tanto de si mesmos quanto dos limites e potencialidades do próprio discurso e do discurso do outro. Nesse horizonte, a linguagem deve ser compreendida como prática emancipatória, capaz de libertar os sujeitos das amarras da manipulação social e política a que estão expostos.

Nesse processo, a leitura da poesia ocupa um lugar central, pois exige sensibilidade e mobiliza experiências formativas que ultrapassam o domínio técnico da língua. Ensinar a ler poesia de forma sensível implica instigar os estudantes a compreenderem os sentidos do texto, interpretá-lo, vivenciá-lo, senti-lo e situar-se no mundo por meio dele. Como afirma Paz (2012), cada poema carrega uma singularidade: em cada criação poética pulsa, em maior ou menor grau, a essência da própria poesia. Por essa razão, a leitura de um único poema pode revelar, com mais profundidade do que muitos estudos técnicos ou históricos, o que realmente significa a experiência poética.

Ainda segundo o autor, “o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo, sua disposição. Pois bem, o poema é só isto: possibilidade, algo que só se alinha em contato com um leitor, um ouvinte” (Paz, 2012, p. 33). Para ele, a participação do leitor é constitutiva do poema, pois sem essa interação, jamais haveria poesia. “Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estágio que podemos chamar de poético” (Paz, 2012, p. 33).

Candido (2011) enfatiza o papel humanizador da literatura, que desperta a reflexão, afina as emoções e amplia a percepção da complexidade da vida. Essa função humanizadora da literatura, e da poesia em particular, só se concretiza quando a escola propicia experiências estéticas significativas.

O autor ainda esclarece que essas necessidades denominadas “necessidades incompreensíveis” são “correspondentes às necessidades profundas do ser humano e que não podem deixar de ser atendidas sob penalidade de desorganização pessoal ou, pelo menos, de frustração mutiladora” (Candido, 2011, p. 176). A literatura, portanto, exerce papel fundamental na constituição do humano.

Segundo Candido (2011), a criação ficcional ou poética, que constitui a essência da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada sujeito, seja ele analfabeto ou erudito:

“[...] como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (Candido, 2011, p. 177).

Dessa forma, a literatura deve ser compreendida como um direito fundamental que não pode ser negado nem aos indivíduos nem à escola, instituição que, historicamente, constitui o principal espaço de circulação dessa forma de expressão artística. O autor ainda reitera que a literatura, revelada tanto pela tradição popular quanto pela erudita, é uma manifestação humana universal. A contextualização e o significado das palavras, segundo ele, não se limitam a uma lógica imediata e transparente; ao contrário, favorecem a organização do espírito do leitor e, por conseguinte, a organização do mundo. Em suas palavras:

“Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 180).

Apesar de a literatura estar prevista como disciplina obrigatória apenas no Ensino Médio, Lajolo e Zilberman (2002) lembram que seu papel formativo atravessa toda a educação básica. A BNCC (2018) reforça esse princípio ao destacar que a leitura literária deve favorecer a formação crítica, sensível e criativa dos estudantes, assegurando-lhes acesso ao patrimônio cultural e ampliando suas possibilidades de autoria e fruição.

Nota-se, assim, que os textos literários exercem papel singular na formação humana, na medida em que, ao contrário de outros gêneros textuais em circulação, permitem aos sujeitos experimentar a liberdade da linguagem em sua pluralidade de sentidos. Contudo, Lajolo e Zilberman (2002, p. 258) advertem que a leitura de textos literários encontra-se cada vez mais escassa na escola, seja porque as obras são diluídas entre outros discursos, seja porque são substituídas por resumos, compilações e adaptações.

Diversos autores mencionados ao longo deste trabalho apontam a literatura como um espaço de confluência de saberes e uma ferramenta essencial para o processo de humanização. No entanto, observa-se que a presença da leitura literária nas escolas ainda é limitada. Diante disso, é urgente que os educadores da área desenvolvam propostas que realmente estimulem o letramento literário, permitindo que os estudantes tenham acesso a experiências de leitura mais significativas e transformadoras. Afinal, “quanto mais o receptor se apropriar do texto literário e a ele se entregar profundamente, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado ele será” (Brasil, 2006, p. 60).

Ensinar literatura, e conseqüentemente ensinar linguagem, requer compreender os textos literários como espaços de escuta e autoria, nos quais os estudantes têm a possibilidade de experimentar novas formas de ser, pensar e sentir. A poesia, em razão de sua densidade simbólica, constitui um território privilegiado para transitar entre os domínios da língua, como estrutura, uso, variação e sentido; e da literatura, como fruição, autoria e subjetividade, concretizando a integração entre diferentes práticas de linguagem. No entanto, essa articulação ainda se apresenta pouco explorada nas práticas pedagógicas, frequentemente limitadas a abordagens de caráter técnico-conteudista ou subordinadas a exigências externas, como os exames vestibulares.

Portanto, é necessário recolocar a literatura no centro da formação escolar, reconhecendo-a como experiência estética e formativa capaz de promover a constituição de leitores sensíveis, críticos e autônomos, como já advertia Todorov (2012).

O Encontro das Juventudes com a Poesia

Os jovens estudantes são sujeitos em processo de formação, atravessados por múltiplas experiências culturais, afetivas e simbólicas. Nesse percurso, a linguagem desempenha um papel central: é por meio dela que nomeiam o mundo, constroem significados, comunicam emoções e elaboram identidades. Quando a escola possibilita o contato com a poesia como espaço de encontro com o texto, com o outro e consigo mesmos, amplia-se o horizonte de expressão das juventudes e fortalece-se seu protagonismo no processo educativo.

A poesia, nessa perspectiva, pode ser compreendida como prática de linguagem que atravessa leitura e escrita, oralidade e autoria. Para além de seu valor estético, constitui também um ato de intervenção no mundo, articulando memórias, sentimentos e percepções. Como aponta Zacariotti (2015), refletir sobre juventudes significa reconhecer a diversidade de ritmos, desejos e formas de pertencimento, o que igualmente caracteriza o texto poético em sua pluralidade.

Ao ser trabalhada em sala de aula como linguagem viva e criadora, a poesia promove a escuta sensível das juventudes e favorece práticas autorais nas quais os estudantes não apenas interpretam o mundo, mas também o reconfiguram. Essa concepção aproxima-se da visão de Petter (2015), para quem o sujeito não é mero receptor de sentidos, mas agente que elabora, transforma e ressignifica a linguagem. Assim, em contraste com o modelo escolar ainda marcado por demandas utilitaristas, o trabalho com textos poéticos pode constituir-se como estratégia de valorização da sensibilidade, da criatividade e da autonomia dos jovens.

Nesse movimento, cabe à escola mediar experiências literárias que reconheçam os jovens em sua pluralidade, oferecendo-lhes condições para se verem representados nos poemas e também para se tornarem produtores de seus próprios textos. Essa proposta dialoga com Geraldi (1984), ao enfatizar a linguagem como espaço de interlocução. Os poemas, nesse sentido, não se esgotam em uma única leitura: cada aproximação com o texto gera novas interpretações e significados. O que se chama de “fruição” é, justamente, a possibilidade de uma leitura imersiva, livre de pressa ou finalidade imediata, que convida o leitor a construir sentidos em interação com o outro e consigo mesmo.

Como assinala Averbuck (1984),

Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira o trabalho da linguagem sobre si mesma. (...) Na verdade, não é a existência ou não de rimas, de ritmo, ou de certa cadência que assegura ao texto sua natureza “poética”, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor (Averbuck, 1984, p. 70).

Para a autora, a poesia é um discurso em que a linguagem se volta sobre si, instaurando uma relação diferenciada com o leitor, marcada por sua organização simbólica e estética. Ler poesia, portanto, vai além da decodificação de sinais gráficos: trata-se de uma experiência que pode transformar visões de mundo e ampliar horizontes. No contato com o poema, o jovem mobiliza a imaginação, cria cenários, dá voz a personagens e interage com o autor, mesmo ausente fisicamente.

Paixão (1991) reforça que a linguagem poética se distingue da linguagem cotidiana pela energia e pela organização particular das palavras, capazes de ressignificar sentidos e criar novos contextos. Esse aspecto encontra paralelo nos modos de ser das juventudes, que, em suas múltiplas vivências digitais, periféricas, entre tantas outras, produzem também formas poéticas singulares, como o slam, o rap e a poesia marginal, que expressam resistência, identidade e pertencimento. Como lembra Maffesoli (2001),

[...] A polissemia das situações e a polissemia das palavras participam de um balé sem fim, reenviam incessantemente uma a outra, e se inserem, em última instância, num vasto quadro cênico que não é outra coisa senão [...] um imaginário social (Maffesoli, 2001, p. 213).

Nesse contexto, o desafio não reside na poesia em si, mas em como ela é apresentada no espaço escolar. Muitos jovens rejeitam o gênero não por desinteresse genuíno, mas por não se reconhecerem nos modos tradicionais de abordagem. Práticas pedagógicas ancoradas no letramento literário, como propõe Cosson (2021), podem oferecer alternativas, ao valorizar a leitura crítica, sensível e criativa, e ao aproximar o texto poético das realidades juvenis. Colomer (2012) também reforça que ensinar literatura deve significar, antes de tudo, formar leitores competentes, capazes de se situar no mundo por meio da linguagem literária.

Trabalhar com poemas em sala de aula, sob uma perspectiva mais sensível e aberta, pode ajudar os jovens a reconhecerem esse tipo de texto como um espaço legítimo de subjetividade. Ao entrar em contato com a poesia, eles descobrem formas de expressar seus sentimentos, dar voz às suas vivências e se posicionar no mundo.

Cosson (2021) destaca que a literatura tem esse poder de revelar quem somos e de nos impulsionar a imaginar e comunicar o mundo a partir do nosso próprio olhar. Nessa mesma direção a leitura e a escrita de poemas, nesse sentido, não se restringem a atividades escolares, mas constituem formas de escuta e expressão da vida cotidiana. Quando o jovem lê, interpreta e sente; quando escreve, torna-se autor de sentidos, inserindo-se no universo simbólico da linguagem. Esse processo coaduna-se com a perspectiva freiriana (Freire, 1987), segundo a qual o papel do educador é favorecer o exercício da liberdade, estimulando a criação e o diálogo com a realidade dos estudantes.

Garantir o acesso à literatura de forma significativa é, portanto, um gesto de cuidado com a formação humana. É permitir que os alunos se encontrem nas palavras dos textos, se reconheçam nas histórias ou as questionem. Em outras palavras, é uma maneira de ajudá-los a compreender a si mesmos, o outro e o mundo que os cerca.

Promover o encontro entre juventudes e poesia é, portanto, promover uma educação que reconhece a diversidade de vozes, experiências e modos de dizer. É reafirmar a literatura como linguagem estética, política e transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e engajados. Mais do que aproximar os alunos de obras literárias, trata-se de criar condições para que se encontrem no texto e nele encontrem o outro, reconhecendo-se como leitores e autores de suas próprias histórias.

Considerações finais

Olhar para as juventudes sem cair em generalizações exige sensibilidade para reconhecer suas múltiplas formas de viver, expressar-se e ocupar o mundo. Este estudo buscou refletir sobre como a poesia pode constituir-se em um canal de escuta, reconhecimento e expressão no contexto escolar, compreendendo que a linguagem, em sua dimensão simbólica, estética e subjetiva, é fundamental para que os sujeitos se constituam e se façam presentes.

Ao tratar do ensino de literatura, em especial, do poema, ficou evidente a necessidade de romper com abordagens engessadas, que reduzem a literatura a um simples conteúdo a ser transmitido. Quando compreendida como prática viva de linguagem, em consonância com as orientações da **BNCC (2018)**, a leitura e a escrita de poemas revelam-se capazes de promover experiências formativas significativas, possibilitando que os estudantes se reconheçam em suas emoções, lembranças, desejos e inquietações, ao mesmo tempo em que ampliam sua participação no mundo simbólico da linguagem.

Com base em autores como Gadamer (2002), Petter (2015) e Geraldi (1984), compreende-se a linguagem como espaço de mediação entre o eu e o outro, entre o sujeito e a coletividade, campo no qual se produzem sentidos e se constroem vínculos. Nessa perspectiva, o texto literário, sobretudo a poesia, deve ocupar lugar central nas práticas escolares, não como recurso utilitário, mas como possibilidade de autoria, criação e transformação. Assim, reconhecer as juventudes como sujeitos de direito à linguagem implica garantir-lhes experiências literárias que dialoguem com sua realidade, valorizando sua pluralidade cultural e afirmando a literatura como prática de resistência e de emancipação.

Em síntese, este artigo buscou contribuir ao reafirmar a poesia não apenas como patrimônio estético, mas como experiência pedagógica transformadora, em diálogo com os princípios da BNCC, propondo sua integração efetiva às práticas escolares como forma de escuta e protagonismo juvenil. Ensinar literatura é, acima de tudo, ensinar linguagem: aprender a escutar e a dizer, a sentir e a escrever. Ao fazer da poesia um instrumento vivo de leitura de si e do mundo, a escola se fortalece como espaço de resistência contra o apagamento e como território em que cada voz juvenil pode afirmar sua existência e ser reconhecida.

Por fim, analisar experiências concretas de implementação do letramento literário poderá oferecer subsídios ainda mais consistentes para repensar o ensino da literatura no Brasil e ampliar as possibilidades de formação crítica e estética das juventudes contemporâneas.

Referências

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. P. et al. (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

AZEVEDO, R. **Literatura de ficção e poesia, educação e sociedade**. Palestra Literatura, escola e sistema cultural dominante, [S. l.], 2010.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Agenda juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**. Brasília, DF, ago. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/artsind/docs/agenda-juventude54803.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

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

- CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Editora DP & A, 1 de maio de 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/1713> acesso em: mar. 2025.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG - Belo Horizonte**: Mazza Edições, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2009.
- HILMAN, J. **Psicologia Arquetípica—Um Breve Relato**. São Paulo. Editora Cultrix. 1983.
- LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. *In*: LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática 1996.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. Leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.
- MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Por uma sociologia da vida cotidiana. Argos. 2001.
- MAFFESOLI, M. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, 1997.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. Local: Editora Feltrinelli, 2002.
- PAIXÃO, F. **O que é poesia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac & Naify Editores, 2012.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução a linguística** – objetos teóricos. 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

TODOROV, Tzevtan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

UNFPA. **8 Bilhões de Vidas, Infinitas Possibilidades**: Em defesa de direitos e escolhas. [S.l.]: UNFPA, 2023. Disponível em: <https://www.unfpa.org/publications/state-world-population-2023-8-billion-lives-infinite-possibilities>. Acesso em: 2 set. 2025.

ZACARIOTTI, Marluce. **(In)visibilidades das juventudes pós-modernas** [manuscrito]: trilhas estéticas na cibercultura. Goiânia, 2015.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. Literatura, Escola e Leitura. *In*: SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

Recebido em: 15 de junho de 2025

Aceito em: 09 de agosto de 2025