

2

ORGANIZADORES

*Abílio Pachêco de Souza | Luiza Helena Oliveira da Silva | Márcio Araújo de Melo | Rita Lenira de Freitas Bittencourt*

# Caderno de Poesia na Escola

Formas e Temas da Poesia Contemporânea na Amazônia

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)

PROCAD AMAZÔNIA | PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LETRAS  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA



2

ORGANIZADORES

*Abílio Pachêco de Souza | Luiza Helena Oliveira da Silva | Márcio Araújo de Melo | Rita Lenira de Freitas Bittencourt*

# Caderno de Poesia na Escola

Formas e Temas da Poesia Contemporânea na Amazônia

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)

PROCAD AMAZÔNIA | PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LETRAS  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA



2023  
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C122

Caderno de poesia na escola: formas e temas da poesia contemporânea na Amazônia / Organizadores Abilio Pachêco de Souza, Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Outra organizadora: Rita Lenira de Freitas Bittencourt

(Cadernos Pedagógicos - Procad Amazônia, V. 2)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-602-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96023

1. Poesia. 2. Literatura brasileira. 3. Educação. I. Souza, Abilio Pachêco de (Organizador). II. Silva, Luiza Helena Oliveira da (Organizadora). III. Melo, Márcio Araújo de (Organizador). IV. Título.

CDD 869.91

Índice para catálogo sistemático:

I. Poesia : Literatura brasileira

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-603-0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Moviafilmes; Luis Lima Jr; Vladimircech; Daboost; User12071769; llovehz; Hadkhanong; Mario_Luengo; Rawpixel.com; Fernandoalonso; Jcomp; Stanislav71; Poringdown; Taira42; Naypong - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Abilio Pachêco de Souza Luiza Helena Oliveira da Silva Márcio Araújo de Melo Rita Lenira de Freitas Bittencourt

---

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Bieging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiane Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

## **Apresentação..... 11**

*Cinara Ferreira*

*Rita Lenira de Freitas Bittencourt*

AULA 1:

## **Experiência urbana na poesia da fronteira agrícola Amazônica ..... 23**

*Abílio Pachêco de Souza*

*Anaíara Cristina Lima Silva*

*Iêda Mano Fernandes*

AULA 2:

## **Poesia e imagem ..... 46**

*Douglas Rosa da Silva*

AULA 3:

## **Poesia e performance pelos decibéis do corpo/poema de lia testa ..... 89**

*Cinara Ferreira*

AULA 4:

## **O hip-hop em sala de aula possibilidades didáticas .....106**

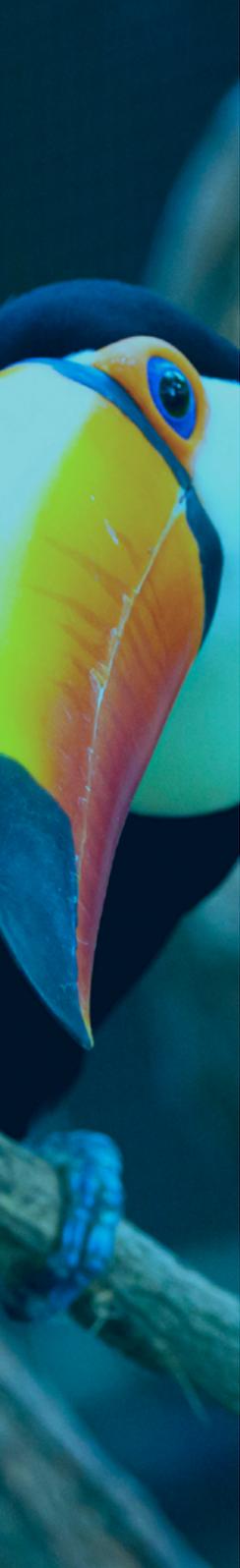
*Eliane Cristina Testa*

*Leomar Alves de Sousa*

AULA 5:

## **Etnopoesia Apinayé em sala de aula uma proposta didática.....136**

*Eliane Cristina Testa*



AULA 6:

**Oficina de literatura de cordel  
e suas possibilidades criativas .....159**

*Walace Rodrigues*

AULA 7:

**“Para não dizer  
que não falei das flores”  
uma academia de letras  
no norte do Tocantins.....174**

*Luiza Helena Oliveira da Silva*

AULA 8:

**Exercício  
de análise literária  
uma poeta amapaense .....204**

*Márcio Araújo de Melo*

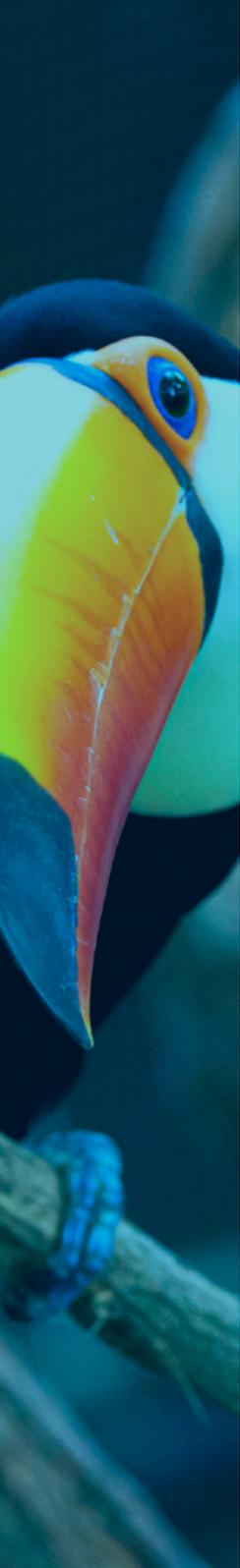
ÚLTIMA AULA:

**Profes, poesia, escrita .....220**

*Rita Lenira de Freitas Bittencourt*

**Autor@s e Organizador@s .....248**

**Índice Remissivo .....251**





Agradecimentos  
a CAPES, PROCAD/Amazônia.

# Apresentação

*CINARA FERREIRA E RITA LENIRA DE FREITAS BITTENCOURT*

*Ensinam algo  
as estrelas  
sobre a distância  
algo sobre o pequeno atraso  
a pequena demora  
que é a leitura*

Ana Martins Marques/  
Eduardo Jorge.  
como se fosse a casa, 2017.

## PODE-SE ENSINAR POESIA?

Ao propormos esta pergunta, partimos de uma relação que, ao mesmo tempo, é um projeto de trabalho e enuncia uma impossibilidade (paradoxo). Sendo lugar comum entre educadores a constatação de que o ensino da literatura, como tarefa que envolve a arte, teria menos a ver com a prática pedagógica propriamente dita e mais com o investimento na formação de sensibilidades, pretendemos, neste Caderno de Poesia na Escola. Formas e Temas da Poesia Contemporânea nas Amazônias, retornar ao impasse para acolhê-lo, tomando a natureza escorregadia do poético como

uma condição que estabelece um desafio no ato, no próprio fazer e no espaço da sala de aula. Assim, a questão enunciada - Pode-se ensinar poesia? - se responde pelo sim e pelo não, exemplificada em cada uma das aulas que serão apresentadas a seguir.

Aliás, incluímos o termo aulas na mesma chave ambígua, ou irônica, pois se as divulgamos com propósito de fomentar futuros momentos de encontro entre professor(a), alunos(as) em textos poéticos e no espaço escolar, sabendo de antemão que aulas são irrepetíveis, já que os grupos serão outros e os objetos de questionamento e problematização, também. No entanto, modernamente, imersos no campo do literário e de seus gêneros problemáticos, que se cruzam e se confundem, apostamos numa montagem com tópicos descritivos

e na empatia entre sujeitos(as) professores(as), no sentido de pensar com e através das experiências do outro a fim de potencializar as suas próprias.

Outros dados que merecem comentário são os limites espaciotemporais que figuram numa tríade, conforme o subtítulo:

***formas e temas  
da poesia contemporânea  
nas Amazônias***

Propositalmente, aqui, desenhado em haicai, em brincadeira com a “forma”, tentamos, nesta publicação e em seu subtítulo, convocar o lúdico e a liberdade espacial desde o início. Assim, os “temas” que seguem tornam-se detonadores plástico-poéticos de outras situações de ensino. A temporalidade se diz “na poesia contemporânea”, que tanto será poesia quanto contemporânea, a depender do ponto de vista de cada professor(a). Igualmente a marcação topológica de lugar, que traz uma Amazônia plural e inclusiva, tornando-se denominação de origem dos muitos(as) professores(as) envolvidos(as): Araguaína, Marabá, que também se estende ao sul, Porto Alegre, distendida, aproximando partes de um Brasil que se reconhece no diverso.

Nesta Apresentação, que também descreverá brevemente cada aula, o objetivo é, inicialmente, expor algumas questões teóricas a respeito das singularidades da poesia contemporânea e anunciar alguns exercícios de leitura e de (re)criação da poesia no espaço escolar, de acordo com os eixos temáticos que serão abordados, em termos mais práticos, em cada proposta pedagógica de AULA.

## AS TAREFAS DA POESIA

Dizia Roland Barthes, num texto hoje famoso, intitulado *Aula*, em 1977, quando discursa ao assumir uma cátedra no Colégio de França, e, portanto, em ritual de passagem:

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (BARTHES, 2010, p.17)

Esta definição, ainda formalista, que remonta ao estranhamento e ao desvio da língua, estendida ao que o crítico francês entende como literatura, viria caracterizar, por longo tempo, o lugar da poesia, especialmente a moderna. Foi vista como um tipo *especial*, talvez mais intenso e particular, num certo “grau zero” de uso das palavras à busca de uma linguagem-limite. Além disso, continuando mais um pouco com a *Aula* de Barthes, a literatura “encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, (...) engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático (Idem, p.19).

No teatro da textualidade, poesia é embate, reorganização não racionalizada de saberes, incorporação de sabores e de movimentos em direção ao metarreflexivo. Nesse sentido,

lembramos de Octávio Paz, quando afirma que o poema não explica, nem representa, mas apresenta a realidade em uma (ou mais) de suas possibilidades. A palavra poética não é uma explicação da nossa condição de seres contingentes e temporais, mas uma experiência em que essa condição, ela mesma, revela-se ou manifesta-se: “A experiência poética - original ou derivada da leitura - não nos ensina nem nos diz nada sobre a liberdade: é a própria liberdade desdobrando-se para alcançar algo e assim realizar, por um instante, o homem. (PAZ, 2003, p. 58)

Na modernidade, é tarefa da poesia propiciar a experiência do intangível, com suas contradições e ambiguidades. A partir de Charles Baudelaire, a poesia é entendida na clave da ruptura, ao se opor não somente à tradição, como também à própria ruptura que, em determinado momento, torna-se tradição. Nisso reside o paradoxo da ruptura proposto por Octavio Paz:

Se a ruptura é destruição do vínculo que nos une ao passado, negação da continuidade entre uma geração e outra, pode chamar-se de tradição àquilo que rompe o vínculo e interrompe a continuidade? E há mais: inclusive, caso se aceitasse que a negação da tradição por extenso poderia, pela repetição do ato através das gerações de iconoclastas, constituir-se uma tradição, como chegaria a sê-lo realmente sem negar-se a si mesma, ou seja, sem afirmar em um dado momento, não a interrupção, mas a continuidade? A tradição da ruptura implica não somente a negação da tradição, como também da ruptura (PAZ, 1984, p. 17).

Em *Na sala de aula*, Antonio Candido vê a literatura como objeto estético circunstanciado, que se vale da convenção linguística e literária para se expressar, com as

quais, às vezes, convive de forma harmônica e outras, não. Para o crítico, não é pela mera habilidade linguística ou pela evocação de sentimentos que o poeta seduz o seu leitor, mas pelos problemas que sua poesia instaura:

Mesmo que os recursos convencionais da formalização sejam descartados, os códigos continuam a existir. Na análise de um poema 'livre', o objetivo inicial é a própria articulação da linguagem poética – fato mais geral e durável do que as técnicas contingentes que a disciplinam nos vários momentos da história da poesia. (CANDIDO, 2000, p. 81)

Nessa perspectiva, o que o teórico chama a atenção é para o fato de que a poesia se torna uma porta para novas sensibilidades e novos conhecimentos, que se efetivam a partir dos deslocamentos em relação ao convencional da linguagem e dos saberes, e também pela quebra das expectativas do leitor no contato entre ele e o texto:

A surpresa consiste na ocorrência de algo inesperado, que o leitor não previa e lhe parece fora da expectativa possível, mas que graças a isso o introduz num outro país da sensibilidade e do conhecimento. [...] Aliás, tanto a tensão quanto a surpresa decorrem da própria natureza da linguagem figurada, tão importante na caracterização do discurso literário em geral, do poético em particular. (CANDIDO, 2000, p. 82)

Na medida em que a poesia contemporânea se aproxima mais do cotidiano e da linguagem comum, ao mesmo tempo em que não apresenta um projeto único ou definido, como o das vanguardas, instaura um discurso crítico que professa o “fim da poesia”, ou seja, que propõe maior liberdade formal e temática, inclusive extensiva a outros meios de expressão. A respeito disso, Marcos Siscar adverte que

apontar criticamente o “fim da poesia”, em muitos casos, faz parte de uma contrariedade produtiva, não necessariamente voluntária, que já estava na base da poesia moderna e que hoje se torna ainda mais aguda. Para o autor,

o que está em jogo não é exatamente um conjunto de valores e critérios que *sucede* àqueles da vanguarda, mas é a meu ver, especificamente, um outro modo de relação com esses mesmos valores e critérios. A vanguarda é (ou continua a ser) nosso problema exatamente porque superá-la é aquilo que desejamos. (SISCAR, 2016, p. 10)

Na sua tentativa de superação das vanguardas, a poesia contemporânea assume caráter performativo, pois ao não estabelecer uma relação direta com o mundo, torna-se, ela mesma, parte do mundo. Como aponta Siscar, em entrevista a Mosé Lemos, “a poesia é o ar que se respira - a respiração, como o verso, é feita de corte e continuidade, de repetição, de automatismo e de asfixias; o pensamento da poesia não seria apenas a expressão do corpo, mas uma *conspiração* do corpo, um reflexo do pulmão, por assim dizer. Trata-se de um dilema. E o corte do verso, antes de ser uma questão meramente “formal”, é um lugar onde isso está em jogo. Um verso é um espasmo, de certa maneira, uma asfixia, um êxtase, uma câibra do real” (Lemos, 2011, s/p). O que interessa ao autor, portanto, é reconhecer que a poesia se *expõe* ao paradoxo, presente na experiência de dizer o que se convencionava de “real” ou de colocar-se neste “real”, aproximando dados que também são da ordem do corpo e dos sentidos. Por isso, requisita algo mais, ou algo diferente de uma poética, na acepção formal do termo, concentrada apenas em aspectos da verbalidade.

Em outra direção, ao mesmo tempo admirador das vanguardas e da poesia brasileira, seja a modernista seja a concretista, com a qual se relacionava, o poeta curitibano Paulo Leminski desenvolveu uma poética ao mesmo tempo inventiva e experimental e em paralelo, nos seus ensaios, teceu considerações sobre o fazer, de algum modo inútil e ao mesmo tempo necessário, da poesia enquanto arte: “(...)a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias” (LEMINSKI, 2012, p.87).

Essas tensões entre uma consciência estrutural e uma reivindicação de liberdade de linguagem, chegam à cena contemporânea, que levou adiante outras dimensões do estético exploradas em lutas específicas. Alguns teóricos retornam à forma para avaliar efeitos específicos da linguagem, como é o caso do italiano Giorgio Agamben, que vai analisar a criação poética a partir de seus movimentos de fim, ou seja, a partir do *enjambement* e do fecho, ou pé, que é o último verso. Já Derrida, em vários textos, vai ativar certas potências do inumano, ou seja, dos

animais, ao aproximar a poesia de um fazer indefinível, indecidível e radical, embora preso ao audível e ao visível.

Já o conceito de *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo, poeta e romancista negra brasileira, define um fazer híbrido, resultante da simbiose entre ser, viver e escrever, produzido por grupos frequentemente alijados das práticas culturais – quilombolas, indígenas, mulheres, habitantes das periferias - em países como o nosso, que carrega, ainda vivas e resistentes, as marcas da dominação colonial. Para os excluídos, segundo Evaristo (2002) “escrever é dar movimento à dança-canto que meu corpo não executa. A poesia é a senha que invento para poder acessar o mundo”.

Assim, envolvendo corpos, imagens e linguagens, a poesia relaciona-se ao pensamento e à criatividade no uso da língua, mas também resgata os lugares das diferenças sociais, e, com frequência, torna-se um potente meio de expressão. Acreditamos que as considerações teóricas brevemente mencionadas e suas referências podem auxiliar os/as professores/as, quando, em sala de aula, diante de um poema, pensam ter algo a ensinar.

## O CADERNO

Conforme mencionado na abertura, este *Caderno* reúne professores e estudantes de três universidades brasileiras (UNIFESSPA, UNFT e UFRGS) com os propósitos de refletir sobre a poesia e suas possibilidades de abordagem em sala de aula, exibir algumas produções estéticas e fornecer às professoras e aos professores, especialmente os/as que trabalham do ensino básico e fundamental, elementos para a elaboração de projetos e de atividades. Também contém relatos de experiência e de pesquisa ou exibe reflexões e propostas de atividade.

Com o foco na relação entre a poesia e a experiência urbana, a primeira aula, elaborada pelo prof. Abílio Pacheco e seus alunos da UNIFESSPA, percorre as trilhas da produção poética que versa sobre as cidades da região sul e sudeste do Pará, notadamente, sobre a cidade de Marabá, cidade-polo da região do Carajás. Para tanto, são mobilizados conceitos relacionados à poesia urbana e à fronteira. A leitura interpretativa de poemas de autores da região terá como destaque os poemas «Minha cidade minha vida» e «Ao largo» de Ademir Braz, e «Meditação ao Tocantins», de Abílio Pacheco.

A seguir, a relação entre poesia e imagem, desenvolvida por Douglas Rosa da Silva, doutorando da UFRGS, apresenta três propostas pedagógicas cujo fio condutor é a ideia de que a imagem poética se constitui em operações de montagem e desmontagem, fugindo das cadeias de estereótipos que encerram a particularidade imagética da poesia

como representação única. Considerando que o trabalho com a imagem é um processo, cada uma das propostas pedagógicas elenca exercícios em que o ato de elaborar e pensar imagens se faz presente em abordagens visuais da poesia: o lambe-lambe (poema poster de caráter interventivo), o videopoema (configurado nas mídias sociais) e o poema (estabelecido no suporte livro). Os textos utilizados para a proposição dos exercícios são de autoria do coletivo poético TeiasUrbanas, de Manaus, e da poeta Francys Mary, da cidade de Rio Branco, no Acre.

Na terceira aula, a profa. Cinara Ferreira, da UFRGS, ao abordar poesia e performance, propõe uma sequência didática para

trabalhar em sala de aula a obra *Guizos da carne: pelos decibéis do corpo* (2014), da poeta e colagista paranaense Lia Testa. Tendo como base o conceito de performance de Paul Zumthor, que ajuda a pensar os poemas da autora, a sequência será composta a partir da proposta metodológica de letramento literário de Rildo Cosson. Na sequência, na aula 4, a profa. Eliane Cristina Testa, da UFNT e o prof. Da rede estadual e doutorando da UFNT Leomar Alves de Souza, orientando-se por descritores da BNCC (2018), que indicam que as habilidades comunicativas de estudantes na escola sejam amplas e se expandam para uma diversidade de produções artístico-culturais e/ou de mídias, as quais englobem uma literatura que implica diferentes contextos sociais, propõem a inclusão do movimento do hip-hop em sala de aula. Apresentam o rap “Esse sou eu”, de Faraó Emici, como proposta didática para ampliar a educação literária de resistência e de reexistência no Ensino Fundamental, considerando que o rap em sala de aula pode oferecer aos educandos vivenciar suas identidades e expressões, frente ao exercício do direito à poesia e que propiciar a compreensão de mundo de alunas e de alunos pode fomentar vivências mais enriquecidas, profundas e críticas.

Continuando com a profa. Eliane Cristina Testa, a Aula 5 direciona-se ao Ensino Fundamental e tem como foco a poesia indígena, um campo artístico-literário, sociocultural e político. Orienta-se nos modos de letramentos que estão preconizados na BNCC (2018), principalmente, no que se refere a efetivar uma participação da(o)s estudantes de maneira crítica, ativa e significativa nas práticas sociais. As literaturas plurais precisam cada vez mais se fazerem presentes

na escola, pois implicam uma diversidade de linguagens e de contextos e a proposta pedagógica apresenta e analisa três poemas indígenas, visando enriquecer a educação literária de alunas e de alunos das séries iniciais, pois é neste nível que o letramento de reexistência e de resistência será trabalhado, por meio de leitura, de escrita e de vivências.

A sexta aula, proposta pelo prof, Wallace Rodrigues, da UFNT, tem por objetivo teorizar sobre a Literatura de Cordel e sua utilização em ambiente escolar, além de propor uma linha de trabalho em turmas de Ensino Fundamental II. Baseia-se em uma bibliografia que busca dar conta de explicar a necessidade do trabalho com poesia em sala de aula e valorizar as contribuições destas atividades para a formação dos estudantes. Nesta proposta didático-pedagógica, que parte da Literatura de Cordel para criar poemas mais livres e performances de recitação na escola, o fazer poético dos estudantes e a criação a partir da riqueza expressiva de tal literatura é valorizado. Utiliza, como exemplo, o poema “Enigma”, do cordelista Giano Guimarães, de Tocantinópolis, do Estado do Tocantins, que dá a ver um poema baseado na Literatura de Cordel, mas é executado de forma mais livre.

A profa. Luiza Helena Oliveira da Silva, da UFT, apresenta a Aula 7 organizada em três sessões. Na primeira, aborda a perspectiva institucional que envolve a organização de escritores em academias; na segunda, trata brevemente da Academia Brasileira de Letras, para, por fim, na última sessão, trazer elementos que remetem à criação de uma academia no norte do Tocantins: a ACALANTO. O texto é construído de forma provocadora, visando a reflexão crítica

dos estudantes desde a primeira sessão, considerando as diferentes forças que concorrem para a legitimação de escritor(a)s e o obscurcimento de outro(a)s. Nas seções 2 e 3, como ainda é tímida a produção a respeito das academias na região norte, a ênfase recai sobre os poetas que produzem no contexto do Tocantins. Depois de falar da configuração da academia, cadeiras, modo de funcionamento e publicações, a proposta é analisar exemplos de alguns poetas da região.

A Aula 8, do prof. Márcio Araújo de Melo, desenvolve um exercício de análise e uma discussão, em torno de vários assuntos, sobre três poemas da poeta ama-paense Janete Santos. A análise desses poemas parte de elementos da forma e do conteúdo. São exploradas questões sobre a natureza poética, a voz feminina

e o espaço territorial da região Norte. Inclui algumas atividades de reflexão voltadas para a sala de aula, tais como interpretação, leitura, reescrita etc. em exercícios com imagens visuais que evocam a literatura clássica.

Por fim, na Última Aula serão apresentadas três possibilidades práticas de leitura e escrita, dirigidas aos professores de ensino fundamental e médio. O recorte é poesia escrita por mulheres, aplicável/interpretável no contexto pedagógico e de autoria de professoras. Considerando o ambiente do PROCAD-AM, que aproximou Eliane Soares (UNIFESSPA), Luiza Silva (UFNT) e Cinara Ferreira (UFRGS) e seus livros publicados, esta abordagem propõe aliar as categorias de profissão e de gênero à condição de poeta, estudando um poema de cada uma. Assim, com foco na escrita, monta um mapa que une e ao mesmo tempo separa três vozes de lugares e instituições diversos, desenhando um trajeto que atravessa o país. Dessa configuração e a partir do foco adotado, em torno da subjetividade, serão montadas as propostas de ensino que aproximam objetos, corpo e linguagem nas três poetisas, e que poderão ser desdobradas, remontadas, transgredidas pela intervenção das leitoras/dos leitores em potencial, a quem este trabalho se destina, antevendo-os/as como co-partícipes na aventura de ensinar/aprender com o texto literário.

Desejamos experiências muito agradáveis, individuais e coletivas, no convívio com as Aulas e esperamos que as propostas aqui reunidas possam se desdobrar em muitas outras na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BITTENCOURT, Rita Lenira Freitas. “A estranha poesia das mulheres: corpos, vozes, performances”. *In*. FERREIRA, C. e CUNHA, A, **Mundo-poéticas. Geopolíticas do literário**. Porto Alegre: Class, 2020. P.246-260.
- BITTENCOURT, Rita Lenira Freitas. “Poéticas da/na estrada: de ouriços e pirilampos”. *In*. BITTENCOURT, Rita Lenira Freitas; SCHMIDT, Rita T. **Fazeres indisciplinados: estudos de literatura comparada**. Porto Alegre: Edufgrs, 2013. P. 287-295.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- DERRIDA, J. “Che cos’è la poesia? Trad. Tatiana Rios e Marcos Siscar. *In*. **Revista Inimigo Rumor**. No. 10, São Paulo: 7Letras, 2001.
- EVARISTO, Conceição et al. **Cadernos negros 25** - poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2002, s/n.
- LEMINSKI, Paulo. **Ensaios e Anseios Crípticos**. Campinas, SP: Ed UNICAMP, 2012.
- LEMOS, Masé. “Entrevista com Marcos Siscar.” **Revista Alea**. n. 13 (1), jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2011000100010>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- PAZ, Octávio. **Os filhos do barro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.
- SISCAR, Marcos. **De volta ao fim**. O fim das vanguardas como questão da poesia contemporânea. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

AULA 1:

# Experiência urbana na poesia da fronteira agrícola Amazônica

*Abilio Pachêco de Souza*  
*Anaiara Cristina Lima Silva*  
*Iêda Mano Fernandes*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.1

*Este texto foi escrito no âmbito das atividades do projeto de pesquisa: “POESIA DE TEOR TESTEMUNHAL NA FRONTEIRA DO SUL E SUDESTE PARAENSE: um mapeamento da produção literária e sua relação com a realidade social na região”, e dos planos de trabalho: “Entre saudades e elegias: A poética de teor testemunhal de Ademir Braz” e “Acaso feita, não sou de Tupã? - A cidade de Marabá sob o olhar poético em três antologias”, respectivamente de Anaiara Silva e Ieda Mano.*

## PREPARAÇÃO PARA CAMINHAR

Um dos principais autores do urbanismo afirma que a cidade, ao contrário das aldeias, apresentava um “dinamismo inerente”, uma adaptabilidade e uma aceitação ao diferente (MUMFORD, 2004, p. 357). É Mumford também um dos primeiros autores a associar a vivência em cidade a problemas psicológicos, como o estresse, advindos dos aglomerados urbanos. Sejam os burgos medievais, pré-capitalistas, sejam as cidades cosmopolitas, passando pelas cidades do século XIX, o certo é que a experiência urbana afetou o modo de viver, pensar, agir e fazer arte. As cidades que, na América Latina sempre se apresentaram como maquinário do progresso capitalista, ganharam, no início deste século em nosso país, um ministério específico para elas (2003). O ministério das cidades nasce dois anos depois do Estatuto da Cidade (Lei no 10.257, de 10 de Julho de 2001) com “a missão de combater as desigualdades sociais,

transformando as cidades em espaços mais humanizados, ampliando o acesso da população à moradia, ao saneamento e ao transporte” (LAZO, 2005, p. 46).

A cidade sempre se constituiu como um novo ambiente para o sujeito poético e possibilitou uma nova visado do eu-lírico para o mundo exterior (CARA, 1998, p. 41). Após um lapso longo durante a Idade, a experiência urbana tem sido incorporada na poesia lírica, tendo seu ponto alto com a poesia de Baudelaire, que considerou todos os elementos da vida na cidade como matéria para sua poesia: transeuntes, catadores de lixo, edifícios, ruas... e antecipou a visada poética sobre a temática que brotaria com muita intensidade na poética agressiva das vanguardas e se tornaria frequente para toda a literatura do século XX, como relevo, como fundo, como espaço, como paisagem.

A cidade como espaço de construção afetiva e motivador para a criação literária também pode ser encontrada de modo tangencial na proposta das *Olimpíadas de Língua Portuguesa* – um concurso de produção textual que ocorre a cada dois anos e que tem como objetivo “estimular o interesse pela leitura e pela escrita” (conforme o Portal MEC - <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/olimpiada-de-lingua-portuguesa>). O tema da edição realizada em 2021 foi “o lugar onde vivo”.

Nesta proposta de trabalho, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, ou a estudantes do Ensino Médio, serão estudados três poemas que apresentam a cidade de Marabá e foi escrita por dois autores da região Sul e Sudeste do Pará. Você está convidado a seguir a leitura como se nós fôssemos caminhar pela cidade.

## 1. *Primeiros passos pela orla da cidade*

*Antes da leitura do poema “Meditação ao Tocantins” sugerimos um diálogo com os estudantes sobre os rios da cidade onde moram, ou onde já moraram, qual rotina deles em relação a estes rios. Se forem estudantes residentes em cidades ribeirinhas, certamente histórias de lendas e mitos podem surgir. Se forem estudantes de cidades mais concretadas, a relação com o rio pode ser de mais distanciamento.*

*Converse com eles também sobre o significado da palavra “Meditação” presente no título do poema. Se forem estudantes de Ensino Médio, você pode destacar que a palavra não indica nenhum gênero da poesia como ‘soneto’, ‘madrigal’ ou ‘epitáfio’, mas parece soar como se fosse.*

Após distribuir o poema para os estudantes, sugerimos que você leve para a sala de aula um data-show (ou simplesmente envie o link para o whatsapp da turma, caso muitos tenham celular com fone de ouvidos), a fim de reproduzir a leitura do poema na voz do próprio autor, num vídeo postado no youtube com fotografias ao fundo selecionadas por ele mesmo. (link: <https://www.youtube.com/watch?v=s-542bWmG24>). As fotografias são de autoria do fotógrafo marabaense Jordão Nunes Farias. A audição do poema e o complemento visual com as fotografias conferem ao poema sentidos diferentes daquele que poderíamos realizar apenas através da leitura silenciosa. Ao levar este poema para sala, converse sobre isso com seus alunos. Será que o tom de voz em eco, tem alguma relação com a ideia de “Meditação” contida no título?

## ***Meditação ao Tocantins***

Abílio Pacheco

*debruço-me em sua amurada  
alto de álcool, ébrio de versos  
memórias das tardes quentes  
de olhos arenosos e rubros  
garganta seca de gorjeios  
caminhada pausada à borda  
pendente na ponta dos dedos  
a lata de líquido loiro*

*meu amor não me ensinou  
a ser simples como um barquinho  
deslizando nas águas dos rios  
que bem banham marabá*

\*\*\*

*ergo-me cotovelos doridos  
olhos secos e rubis de luzes  
laranjadas acinzentantes  
do ocaso espelhado nas águas  
a voz não vale o verso olvido  
pouso dedos sob o queixo  
no pomo que deglute goles*

*meu amor quis me fazer crer  
na lição leve dos batelões  
que cortam a paisagem  
de fim de tarde em marabá*

\*\*\*

*caminho em molejos gauches  
como a vida fosse toda ela  
essa paisagem, essa passagem  
de vespéral fenecendo e sigo  
pausados passos à borda  
em clima de huzun, de lennui  
curado/ampliado por lábios  
beijando a borda gelada  
de metal de pouco peso*

*meu amor não viu em mim  
por paralelo a certeza  
dos barcos e dos batelões  
nessas águas a marulhar*

\*\*\*

*baixo a bauxita lixiviada  
o braço estende-se penso  
a goela regada à cevada  
a voz lubrificada e nova  
para o verso que não vem  
mas fica-me o aroma de malte  
e de lúpulo em levedura  
canto de ave aninhando*

*meu amor não me viu símile  
de certeza singela e chã  
em remos e quilhas seguras  
nessas águas tocantinas*

\*\*\*

*balanço os braços brandos  
o corpo tonto e torto  
neste caminhar de olhos,  
ouvidos e boca de versos  
palavras, sons e pausas  
fito o ocaso desrubrando  
a tarde deixada às costas  
e a lâmina flúvia-chã aplainada  
em calmaria de criação*

*embarcações dispersas e ausentes  
viram versos livres, vorazes  
e já não há voz a pedir simpleza  
se sou todo fogo, água e ar*

\*\*\*

*ouço o leito lento liso  
ausente de banzos e banzeiros  
refletindo pássaros silentes  
em pontos e riscos pelo céu  
de tetro lusco-fusco difuso  
e de meus descompassos  
de obliquos passos líricos  
cesuras, acentos e pausas  
em leve entorpecimento*

*ao cais adernos de retorno  
ressoam cadências desiguais  
motivos ditados aos versos  
a emergirem de vãos olvidos*

\*\*\*

*esgoto todas as latinhas  
de amarga água aloirada  
preenchido a ponto de  
pouca noção me restar  
(feito fiapo de fita fina)  
da tarde clara e vaga  
e meu brado se faz aroma  
de fruta madura vinhada  
de doce azedura apurado*

*o verso abole o simplório,  
o singelo agir, o sossego  
inaprendido na lâmina d'água  
a permanecer agora opaca*

\*\*\*

*procuro porto e paragem  
um locus de líteros lítros  
repouso a pernas e braços  
costas, mãos e pensamento  
de onde veja a noite vindo  
desarrelío a olhos irritados  
com seu manto estendido  
de nítidos, claros lembrares*

*atracação à borda das águas  
lentas ledas leves líricas*

.....

*e sou todo linguagem*

É provável que os estudantes estranhem um pouco o vocabulário. Um dicionário resolve.

Estudantes deste nível já estudaram sobre versos e estrofes. Não custa nada lembrar um pouco. Converse com a turma sobre a distribuição dos versos nas estrofes. Eles certamente vão notar que existem pares de estrofes separadas por asteriscos e que estes pares no vídeo-declamação aparecem juntas. Observe com eles como as fotografias selecionadas se relacionam com o poema e com o par de estrofe escrito sobre cada imagem. O tema da caminhada. As embarcações. O clima de calor provocado pelas fotografias com muito alaranjado. Marque com eles palavras que apresentem sugestões cromáticas. A meditação proposta pelo poema é também vertiginosa, estonteante. Os vocábulos relacionados a cor e movimento, mas também a presença de muitas palavras pouco usuais, algumas estranhas, outras que parecem inventadas, reforçam sensação de presença e distância.

O poema trabalha também com alguns núcleos de significados reforçados pela seleção de palavras. Um destes núcleos é a própria criação poética; por isso,

“verso” (4 vezes), “lírico/a”, “criação”, “pausas”, por exemplo. Tente encontrar com os estudantes as palavras que formam os outros núcleos. Eles certamente já perceberam as palavras que se relacionam a por-do-sol quando foram observar as sugestões cromáticas.

Agora será muito importante eles perceberem os núcleos temáticos ligados ao amor e à beira de rio e que se lembrem do título do poema. Meditação é pensar em algo com uma entrega de espírito; quase pensar com o coração. O amor pela cidade de Marabá no poema é apresentado através de uma meditação em que a figura do rio é essencial. Não à toa as estrofes menores (sobretudo as quatro primeiras) estabelecem uma relação de proximidade (“por paralelo” ou “símile”) entre o amar e o aquilo que ocorre nas águas.

Sugira a leitura apenas destas estrofes em sequência e questione aos estudantes se a leitura não sugere um poema menor inserido no maior. Eles provavelmente irão dizer que sim e irão observar o quanto este poema é diferente do maior; sendo mais simples e menos rebuscado. Tal como o próprio conteúdo expresso nestas estrofes.

*meu amor não me ensinou  
a ser simples como um barquinho  
deslizando nas águas dos rios  
que bem banham marabá*

*meu amor quis me fazer crer  
na lição leve dos batelões  
que cortam a paisagem  
de fim de tarde em marabá*

*meu amor não viu em mim  
por paralelo a certeza  
dos barcos e dos batelões  
nessas águas a marulhar*

*meu amor não me viu símile  
de certeza singela e chã  
em remos e quilhas seguras  
nessas águas tocantinas*

Incentive os estudantes a observarem as palavras que iniciam cada par de estrofe e peça para observem como existe uma progressão: “debruçar-se”, “erguer-se”, “caminhar”, e no último par de estrofes, “procurar”. Será que as estrofes maiores também podem ser lidas em sequência e apresentam alguma significação?

Hora de chamar atenção para o fato de termos um poema desmontável e de conversar com os estudantes sobre os caminhos que a leitura pode apresentar a cada nova forma de ler o texto. Além de ler apenas as estrofes menores e de ler apenas das estrofes maiores, quais outras possibilidades eles sugerem?

Se forem estudantes de Ensino Fundamental, sugira que embaralhem as estrofes maiores ou os pares de estrofes para ler em outra ordem. Se forem estudantes do Ensino Médio, que tal utilizar a receita de Tristan Tzara para um poema dadaísta, ou seja, sugira que eles façam cortes aleatórios utilizando os versos do poema, embaralhem e sorteiem para ver como fica.

## 2. *Alguns passos ao largo da cidade*

Antes da leitura dos poemas, sugerimos a leitura de uma breve biodata sobre o autor publicada num jornal de circulação regional e editado em Marabá:

*Ademir Braz é de Marabá, militou no jornalismo a partir de 1972, foi colunista aqui no CORREIO. É advogado desde 2000, formado na primeira turma do campus da UFPA em sua cidade. Poeta, publicou uma trilogia poética: “Esta terra” (1981, pela Editora Neo-Gráfica, de Belém, edição pessoal rapidamente esgotada); “Antologia Tocantina” (1998), patrocinada pela Fundação Casa da Cultura de Marabá, e produto de pesquisa de 8 anos sobre a poesia produzida em Marabá desde 1917; “Rebanho de pedras” (2003). Em 2003, participou da VII Feira Pan-Amazônica do Livro em Belém, como palestrante e expositor.*

*Suas poesias constam da IX e X Antologias Poéticas Hélio Pinto Ferreira, Concurso Nacional da Fundação Cassiano Ricardo (São José dos Campos, SP, 1995 e 1996) Edição Comemorativa dos 100 anos do Poeta Brasileiro Cassiano Ricardo. Medalha de Ouro no III Concurso Nacional de Poesias, da Editora Brasília (DF). Tem contos publicados no III e V Concursos de Contos da Região Norte, Novos Contistas da Amazônia, (Editora Universitária UFPA, Belém, 1995 e 1997). Em 1997, classificou-se entre os 20 finalistas do Concurso de Contos Guimarães Rosa, promovido pela Radio France Internationale. É membro efetivo da Academia de Letras do Sul e Sudeste Paraense e Cônsul de Poetas del Mundo em Marabá, desde 2006.*

*Extraído de: <https://correiodecarajas.com.br/biblioteca-publica-promove-tributo-ao-poeta-ademir-braz/>*

## **Ao largo**

Ademir Braz

*Já não te amo mais, cidade minha.  
Quando, nas dobras da minha lembrança,  
tange solitário um tropeiro a tropa  
ruidosa dos meus desenganos,  
sinto que não te amo mais:  
desgosta-me o suor-néctar que exalas  
por entre as pernas, se  
me enlaças e roças  
no rosto teus seios imaturos de vestal;  
trinco irado os dentes se  
me acenas doce,  
etérea e sedutora, dentre  
as aves de rapina  
que se fartam em tuas entranhas.  
Aborrecem-me tuas ruas ensolaradas  
ou noturnamente desertas  
e melancólicas.  
Ralam-me o cristal das  
chuvas de dezembro  
e o odor de frutas claras  
na água de verão.*

*Já não te amo mais, não te amo mais.  
Um gigantesco mar nos põe ao largo  
e singro, em velames, a  
esquecer teu cais.*

*Se navego teus rios, ouço  
vozes afogadas  
de crianças e o canto  
deslembrado de pássaros;  
vejo encantarias apanhadas em tarrafas  
e garimpeiros presos ao  
farracho de sonhos  
cravejado de diamante e turmalinas;  
ouço adiante o canto sombrio  
da aldeã ilhada  
em balsa de buritis a  
descer sem timoneiro  
a voraz correnteza da  
memória, e o estrondo  
infindo de um avião a retorcer-  
se em chamas,  
facho imenso aceso sobre águas negras,  
farândola insana para um deus insano.*

*Meu povo sumiu na mata  
e morreu à míngua  
nos castanhais. Ouço-o,  
sinto-o ainda, e tanto!,  
cidade minha... Já, em  
tuas ruas não anda  
mais a triste e doida Zabelona a cavalgar  
ao luar sua porca de bobs,  
nem sobre as casas  
ressoa, pela madrugada, o  
agourento presságio  
do rasga-mortalha.  
Invés, na calha dura avulta  
a gosma rubra de teus pobres,  
catados à margem  
de trilhos e soltos na veia  
líquida de março.  
São pobres peixes tangidos  
da sombra insalubre  
dos brejais. Sujos de ferrugem  
e fuligem, vomita-os  
o dragão chinês na gare de  
abandonos na periferia.  
São lambaris que no mormaço  
vagam. Cegos, vagam.  
Famintos, comem o paul  
do paiol apodrecido.*

*Para onde irão a seguir (além  
da cerca do latifúndio  
e da cova anônima de  
indigentes sem luto),  
sob o céu encauchado no  
forno das siderúrgicas?*

*Quem sabe os espera, ao  
acaso, numa esquina,  
a perpendicularidade exata  
e única de uma bala?*

*Já não te amo mais, cidade  
minha. Não faz  
sentido o amor, quando cegos conduzem  
cegos, quando o pássaro perde o canto,  
e tudo se precipita para lugar nenhum.*

No poema “Ao largo”, a cidade de Marabá aparece como tema principal. Podemos perceber isso logo nos primeiros versos quando ele declara: “Já não te amo mais, cidade minha”.

A relação do sujeito lírico com a cidade está presente também nas personificações em que são atribuída características humanas a ela, tais como: “**suor-néctar** que exalas por entre as **pernas**” e “**teus seios** imaturos de vestal”. Ao mesmo tempo que a cidade desgosta o sujeito lírico com o “suor-néctar”, ele a define como “doce”, “etérea” e “sedutora”.

A partir da segunda estrofe, o eu lírico explica porque “não ama” mais a cidade. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

***Já não te amo mais, não te amo mais.  
Um gigantesco mar nos põe ao largo  
e singro, em velames,  
a esquecer teu cais.***

Nas estrofes seguintes, o eu-lírico nos apresenta vários motivos que o levam a dizer “já não te amo mais”. Eles são a causa do desamor: “vozes afogadas de crianças” e “encantarias apanhadas em tarrafas”. Na quarta estrofe, ele lamenta o triste fim do povo humilde e trabalhador da cidade: “Meu povo sumiu na mata e morreu à míngua/nos castançais”, para logo em seguida apresentar informações referentes à presença-ausência de costumes, mitos e lendas:

***Já, em tuas ruas não anda  
mais a triste e doida Zabelona a cavalgar  
ao luar sua porca de bobs, nem sobre as casas  
ressoa, pela madrugada,  
o agourento presságio  
do rasga-mortalha.***

Nesse último trecho o eu-lírico parece “denunciar” a perda das tradições presentes nas lendas regionais. Segundo ele, no lugar dos mitos, prevalecem: “a gosma rubra de teus pobres, catados à margem/de trilhos e soltos na veia líquida de março”.

A partir da metáfora “pobres peixes tangidos”, o eu-lírico fala das pessoas que vivem à margem da cidade, mas que foram empurrados para a pobreza. Isto é, “tangidos”. São “vomitados” na periferia “Sujos de ferrugem e fuligem” pelo “dragão chinês” e lá “abandonados”.

O “dragão chinês” representa aqueles que estão no poder e alimentam a exclusão e desigualdade social, empurrando para a periferia da cidade os pobres sujos de “ferrugem e fuligem”, que também é uma referência que o sujeito lírico às grandes empresas de minério da região.

Nesse sentido, as perguntas finais do eu-lírico são também preocupações. Na primeira, ele pergunta:

***Para onde irão a seguir (além da cerca do latifúndio  
e da cova anônima de indigentes sem luto)  
sob o céu encauchado no forno das siderúrgicas?***

Na segunda, ele já deduz para onde podem ir, mas mesmo assim pergunta: “Quem sabe os espera, ao acaso, numa esquina, / a perpendicularidade exata e única de uma bala?”. As duas perguntas fazem referência às questões de luta por terra que predominam na região de Marabá.

A última pergunta faz a gente refletir sobre a realidade daqueles que vivem nas periferias da cidade de Marabá. Além do abandono pelos “dragões chineses” - aqueles que estão

no poder – as pessoas que vivem nas periferias, também são vítimas da violência e exclusão social.

O poema levanta questões sociais importantes que estão ligadas à cidade de Marabá: questões latifundiárias (ainda que rapidamente o sujeito lírico refere-se à esse tema); violência; abandono das periferias e questões relacionados à empresas siderúrgicas que extraem as riquezas minerais da região.

O poema termina mais uma vez enfatizando para sua interlocutora:

***“Já não te amo mais, cidade minha”.***

### **3. *Alguns passos de encantamentos***

Antes da leitura do poema seguinte, pergunte aos estudantes o que mais os encanta na cidade onde moram ou em alguma outra cidade que tenham morado (não vale cidade vista pela televisão). Explique que "encantar-se" tanto significa algo ou alguém submetido ao um feitiço e alienado de si, quanto alguém fascinado, maravilhado por algo ou alguém. A pessoa encantada por algo pode estar ao mesmo tempo presa a um feitiço e extasiado pelo que lhe enfeitiçou.

E então? O que mais lhe encanta na cidade onde você reside ou em alguma cidade onde residiu?

Após coletar as respostas, ouvindo ou anotando no quadro, anuncie que o poema fala exatamente sobre estar encantado com uma cidade.

## ***Minha cidade, minha vida***

Ademir Braz

**1**

***Assim como o pedreiro orienta  
do ferro e da pedra o verbo exato;  
como a lavadeira que os panos leva  
aos girassóis da fonte matinal  
e nos álveos de luz dispersa em cora  
a seda orvalhada dos lençóis;***

***assim minh'alma disporei em pranto  
até que tu, só tu, aurora minha,  
raies sobre as velas do meu canto.***

**2**

***Entre as sombras que a luz semeia  
de brilhantes, enredado em fluidos  
ouço tua voz, cidade, acalentando  
em pranto insones e perdidos.  
Sobre o sono lânguido das rochas  
ardem lírios brônzeos. Secretos  
címbalos cintilam em vertigem:  
é todo estilhaço pelos tetos  
o mar luar silenciosamente.  
Puro ouro em pó sobre a calçada  
é teu soluço, córrego sem leito,  
e que sentido tem a luz assim  
esparsa e rara a transmudar-me o peito?***

***Eu vivo imerso para sempre neste  
e nas coisas deste e dos outros mundos.***

**3**

***Há dias, porém, que me aborreço  
até com que me aborreço. São  
dias inóspitos, de fardos e farpas,  
agravos e adagas; são águas tercãs  
de agosto aquilo com que me aborreço.  
São ácidos dias, cidade, quando  
a vida, aos trancos, derrapa, trepida,  
e a mão em chaga viva tece de urtigas  
um manto sob o céu de  
pássaros e bruxas.***

***E troto então em tuas ruas várias  
entre meninos sombrios e cães sem dono  
e lembro, dos teus cantores, aquele  
que chorou por ti no plenilúnio:  
"Sofres: teu mal devora-te as entranhas;  
há podruras que a seiva te empeçonham:  
miúdos, mesquinhos, mínimos, imundos,  
mil fimícolas vis te martirizam,  
depauperam, corroem, desnaturam;  
são teus ancilóstomos políticos,  
larvas letais da fauna verminal.***

*Não terem todos uma só cabeça  
para que eu, de um só  
golpe, a decepasse!  
Decapitam-se as hidras, porém eles  
são acéfalos todos, como as ostras!  
Para tais parasitos sugadores  
resta o desinfetante da ironia,  
anti-helmíntico heróico do sarcasmo”.*

4

*A voz tonitroante – e inútil, cidade –  
do poeta ressoa nos casebres  
e na praça mouca dos poderes  
(mas nem por isso cessarei o alarde).*

*Queria então falar de amores, cidade,  
mas o amor não é tudo: não é paz,  
nem crença, nem destino. Não é pão,  
justiça, crime ou câncer. Nem terra  
ou fome; cataplasma, água, ar, insônia,  
nem bebida forte que os olhos doura.*

5

*Que fim levou a amada, cidade,  
a dos olhos dourados e  
mãos camponesas  
que um dia, ao fim do dia,  
levou-me uma rosa entre os seios*

*e a promessa – já realizada –  
de uma dor tão grande como nunca vista  
em nenhuma teogonia? A amada  
e a rosa eternizaram-se no espelho.*

6

*Vês? Tu e eu morremos um para o outro  
diariamente. (Somos o que  
somos. E somos  
apenas memória do que  
fomos). Tudo que sei  
disperso neste coração  
legado às ventanias:  
só trago no céu da boca, indissoluta,  
a tatuagem invisível de tuas estrelas.  
Sim, são ácidos esses dias,  
quando até o amor se exila.  
Então a poesia sai de mim aos gritos  
e não sei senão das coisas  
que os pássaros  
perdem, o mar deixado  
atrás, a negra noite  
que se acumula na boca  
entre versos de Neruda.*

Existe uma versão deste poema que foi apresentada no *Festival da Canção em Marabá* em 1999 como letra de canção interpretada por Ricardo Smith e com o título “Encantamentos”.

***Assim como o pedreiro orienta  
do ferro e da pedra o verbo exato  
e ergue entre os pós encantamentos;***

***como a lavadeira que os panos leva  
aos girassóis da fonte natural  
e nos álveos de luz dispersa em cora  
a seda orvalhada dos lençóis;***

***assim minh'alma disporei em pranto  
até que tu, só tu, aurora minha,  
raies sobre as velas do meu canto.***

Pergunte aos estudantes se a primeira parte do poema, isolado dos demais e com este título, causa alguma reação diferente. É um outro poema? Cada parte do poema anterior pode ser lido como um poema diferente?

Nesta primeira parte do poema, o eu-lírico estabelece uma aproximação entre sua atividade de “dispor a alma em pranto”, com as atividades do pedreiro e da lavadeira. Da mesma forma como lavadeira trabalha com a roupa e a dispõe para secar, da mesma forma como o pedreiro trabalha com os tijolos e os dispõe para “erguer encantamentos”, é a forma como ele,

sujeito poético, trabalha a sua matéria, o seu canto. Até que a cidade, “aurora minha”, lhe dê a graça de aparecer.

A escolha de um pedreiro e uma lavadeira ilustram figuras do povo, representativos de atividades cotidianas. Por sua atividade, Ademir uma vez se definiu como um “trabalhador cultural, militante numa área de conflitos, de desenfreada e selvagem exploração capitalista, de destruição criminosa da Natureza” (citado por SANTIAGO DA SILVA, 2006, p. 104). É este “trabalhador cultural” que procura atuar com o mesmo afinco, o mesmo cuidado e a mesma diligência das pessoas humildes da cidade.

Talvez seja o momento de pedir aos estudantes que lhe digam novamente os lugares na cidade que lhe encantam e se eles conseguem apontar relação entre esses lugares e algumas pessoas que fazem parte de seus afetos.

A segunda parte do poema merece uma releitura. Novamente é importante ter em mente que as partes podem ser lidas separadamente, mas elas integram um todo e que, mesmo o trecho em que contém o encantamento não integre este poema como ele foi fixado pelo autor, a ideia está presente no poema. Especialmente nesta segunda parte.

Para esta estrofe proponha novamente o exercício de marcar palavras que integram um mesmo universo de significado.

**Entre as *sombras* que a *luz* semeia  
de brilhantes, enredado em fluídos  
ouço tua voz, cidade, acalentando  
em *pranto insones* e perdidos.  
Sobre o *sono lânguido* das rochas  
ardem lírios brônzeos. Secretos  
címbalos cintilam *em vertigem*:  
é todo estilhaço pelos tetos  
o mar luar silenciosamente.  
Puro ouro em pó sobre a calçada  
é teu soluço, córrego sem leito,  
e que sentido tem a *luz* assim  
esparsa e rara a transmudar-me o peito?**

***Eu vivo imerso para sempre neste  
e nas coisas deste e dos outros mundos.***

Mostre a eles o quanto esta segunda parte do poema sugere encantamento e mistério. Estudantes do Ensino Médio podem identificar semelhanças com o Simbolismo. As palavras destacadas cooperam para o clima enigmático e o dístico final, com suas frases cortadas, reforçam este mistério. O sujeito lírico está sempre mergulhado nas coisas deste mundo e nas coisas de outros mundos.

A terceira parte do poema é carregada de imagens negativas desde o primeiro verso. Os dias de aborrecimento parecem ser todos os dias. Toda a coleção de palavras da primeira estrofe ajuda a construir uma paisagem mental pesada, negativa, ácida. Afinal, quais são os dias que para o poeta, ou para o eu-lírico, “a vida derrapa”? Alguns! Quais alguns?

Peça para os estudantes falarem de dias que para eles foram assim. Como eles despreveriam esses dias? Usariam palavras como estas?

A estrofe seguinte inicia com o sujeito lírico caminhando à toa pelas ruas da cidade. Veja que “meninos sombrios”, “cães sem dono” e “plenilúnio” (lua cheia) reforçam a sensação causada pela segunda parte do poema, mas também se relacionam com os dias ácidos da estrofe anterior. A partir do quinto verso até o final desta terceira parte, temos uma citação de outro autor que escreveu suas tristezas em relação à cidade<sup>1</sup>. É possível perceber a mudança de vocabulário, um pouco mais arcaico. Mesmo assim, as palavras presentes na citação se harmonizam com aquelas utilizadas pelo poeta no início desta terceira parte, mas também com o clima na segunda parte do poema.

<sup>1</sup> Na edição do livro que temos em mãos, a transcrição se limita aos dois primeiros versos.

A quarta parte do poema destaca a inutilidade da voz do poeta que mesmo assim continuará a alardear. Os dias ácidos, a mão em chaga, o céu de bruxas, não permitem que o poeta realize o desejo de falar de amores. A segunda estrofe desta parte do poema enumera uma série de coisas que o amor não é. Ao elencar o que não é amor, o poeta salpica na estrofe desejos e coisas pelas quais deseja lutar. Pelas quais a voz inútil pretende se opor e pretende lutar a favor. Palavras de ordem destacadas pela negação.

Na estrofe seguinte, a temática amorosa reaparece com uma indagação sobre o destino da mulher amada. E, na última estrofe, o tom de melancolia retorna e novamente “são ácidos esses dias / quando até o amor se exila”. É em momentos como estes que a poesia sai aos gritos.

Neste poema, a relação com a cidade se apresenta inicialmente mediada por relação afetiva ao colocar as atividades laborais de duas pessoas simples do povo que trabalham com meticulosidade e empenho tal como o poeta faz com sua poesia, mas a partir da segunda parte o poema é mistério e depois lamento remoído.

A cidade é sua companheira de dias ácidos.

## SENTAR-SE NA CALÇADA

Na canção "Sampa", Caetano Veloso, afirma que "alguma coisa acontece [...] / quando cruzo a Ipiranga e a Avenida São João" (VELOSO, 1978). Quantas vezes as pessoas já repetiram estes versos sem que esta esquina nada lhe significasse? A poesia lírica que apresenta uma forte relação com a cidade, não necessariamente equivale a um poema de amor (ou uma canção de dor de cotovelo). O amor sentido por uma pessoa, a saudade que alguém sente, o desgosto ou tristeza sentida por alguém podem encontrar guarida e ter forte ressonância em outra pessoa. Facilmen-

te um leitor ou ouvinte troca o nome de uma pessoa que está na canção para nela colocar a que representa a sua alegria ou sua dor.

Quando nos referimos a cidade, esta operação não ocorre desse jeito. Uma cidade não permuta de lugar num poema ou numa canção, tal como Maria por Joana. O que acontece no coração do eu-lírico de Caetano quando ele passa por aquela esquina, não será cambiável como algo sentido por um leitor ou ouvinte que simplesmente vai trocar os nomes das duas ruas. A poesia sobre as cidades tem esta peculiaridade.

### **HORA DE FAZER UMA PAUSA.**

*Após um caminhar pela orla do rio Tocantins, acompanhando a Meditação sobre a poesia, o pôr do sol e o amor pela cidade...*

*Após seguirmos ao largo, mas ao mesmo tempo sendo direcionados para olhar problemas fundiários e problemas urbanos...*

*Após a declaração de encantamento amoroso à cidade, num clima de mistério, mas também carregado de queixumes...*

### **SENTAR-SE NA CALÇADA.**

*Mas – me conta – onde fica sua Ipiranga com a Avenida São João?*

## REFERÊNCIAS

BRAZ, Ademir. Ao Largo. **Revista Pzz**. n. 14, p. 7, 2012.

BRAZ, Ademir. Minha cidade, minha vida. *In*: BRAZ, Ademir. **Rebanho de Pedras**. Marabá: Grafecort, 2003, p. 25.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1998.

LAZO, Maria Verónica Lazo. **As políticas públicas de urbanização e regularização fundiária no processo de inclusão social: o PROAP**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. Tradução Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PACHECO, Abilio. Meditação ao Tocantins. **Revista Subversa**, v. 3, n. 7, p. 31, 2015.

PACHECO, Abilio. Meditação ao Tocantins. [declamação]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s-542bWmG24> Acesso em 02 ago. 2022.

SANTIAGO DA SILVA, Idelma. **Migração e cultura no sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

VELOSO, Caetano. Sampa. *In*: VELOSO, Caetano. **Muito** – dentro da estrela azulada. Rio de Janeiro: CBD Phonogram, 1978. Disco de vinil. Lado B, faixa 2.



AULA 2:

# Poesia e imagem

*Douglas Rosa da Silva*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.2

## 1.

### ***Elaborar e pensar imagens: ENTRE EU E O OUTRO***

Alfredo Bosi, em *O ser o tempo da poesia* (1977), ao discorrer sobre os movimentos e a experiência da imagem no texto poético, argumenta que “a imagem é um modo da presença que tende a suprir o contacto direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência entre nós” (p. 13). Esse caráter intermediador do universo imagético, que articula não só realidade e existência, mas também vivência e visualidade, resulta, de igual modo, na corporificação de modos e saberes da diferença. Nesse sentido, vivências e experiências são materializadas e estabelecidas imagetivamente, visto que a imagem-texto, ou as imagens do texto, reduzem as possíveis e deliberadas distâncias que possam existir entre o eu e o outro.

É ainda pensando na imagem como uma “ponte”, ou como “intermediadora” das diferenças, que Bosi (1977) explica que toda “palavra articulada” carrega em si uma dimensão imagética. Ou seja: a palavra da poesia decorre, movimenta, e provoca visualidades. Por conseguinte, o ato de estabelecer contato com as imagens do poema pressupõe processos contínuos de busca e de montagem que nunca são idênticos, esgotáveis, ou repetíveis. O trabalho com a poesia e sua vasta órbita de visualidades resguarda e exige uma aproximação com a “alteridade estranha das coisas” (BOSI, 1977, p. 14), pois a imagem poética, como alerta Didi-Huberman (2012), é aquela que inflama, incendeia – trata-se de uma imagem que “arde pelo seu intempestivo movimento”, imagem que nos surpreende pelo seu súbito e acidental toque na realidade (p. 216).

Nesse sentido, é entre “o simples corte praticado no mundo dos visíveis” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216) e o espaço dado entre as afinidades e as dessemelhanças do eu e do outro, que vão sendo configurados processos distintos de elaboração da imagem. Como resultado, modos variados e profícuos “de apreender o mundo” (BOSI, 1977, p. 14), ou de apreender mundos, no plural, derivam desse ininterrupto jogo de visualidades. Elaborar e pensar imagens, desse modo, também pode ser entendida como uma dinâmica do contato. Nesta aproximação, diferenças são abolidas, sentidos cristalizados são destituídos, e outras são acolhidas.

Se, no entendimento de Jacques Derrida (2014), a literatura é o espaço em que se pode dizer tudo, então, e em encadeamento com essa via interpretativa, pode-se dizer que a imagem é o espaço em que se pode ver e conceber tudo. Distante de ser uma atividade que objetiva uma totalidade imagética rígida, o ato de compor imagens suspende as balizas sógnicas cristalizadas, e abarca, no espaço pictural, o ético e o estético. Nas operações de montagem e desmontagem, retira-se a funcionalidade cotidiana, bem como as representações unívocas e cerceadoras, e se instaura sempre outra coisa, um sentido por vir, uma provocação do/ao olhar. À vista disso, a atividade de composição de imagens não está apartada de um permanente trabalho de reflexão da e sobre as diferenças. No contato dado entre o eu e o outro, a imagem da poesia contamina-se, dissolve-se em sua qualidade icônica e monocromática, e se apresenta em seu estado intermediário, de coisa não pura, *coisa com vida*.

É por esse motivo que, em sala de aula, trabalhar com as imagens da poesia envolve, usualmente, processos contínuos e criativos de relação e de familiarização com essa *vida outra*. Esses processos de montagem, cuja particularidade mais evidente é a *abertura ao outro*, oportunizam um refinamento da sensibilidade ética e estética do discente, ao passo que elevam o viés crítico e o senso de criatividade desse indivíduo. Ao trabalhar com as imagens, o aluno passa a ser *agente e paciente*

e com as diversas possibilidades de leitura que elas provocam. É pelas imagens, e pela provocação demandada por elas, que os alunos têm a chance de se relacionarem com outras realidades, memórias, tempos, e outras. São promovidos e fortalecidos, no espaço escolar, novos entendimentos e compreensões, que se assentam e baseiam-se na hospitalidade, na imaginação, na crítica, e na abertura para “os lugares carregados (...) de humanidade” (SAMAIN, 2012, p. 22) abarcados pela imagem poética.

Deste modo, é partindo do indissociável e dialógico trânsito dado entre poesia e imagem, que as duas propostas pedagógicas que estruturam o presente artigo visam viabilizar possíveis operações de montagem e desmontagem da imagem da poesia. Os jogos de montagem incluídos em cada uma das propostas também compreendem operações de essencialização de sentido, ou seja, *modos pensantes e operantes da e sobre a diferença*.

Assim, os exercícios que integram este artigo proporcionam *aberturas* derivadas do trabalho com as imagens da poesia. Seja por meio de um poster interventivo ou do poema em livro, essas aberturas têm como objetivo comunicar e pensar com e a partir do outro. Além disso, são aberturas aberturas sígnicas, imaginativas, que mobilizam outros e novos sentidos. Se a imagem é “uma forma que pensa”, como postula Didi-Huberman (2011), então, os projetos didáticos deste artigo tomam o espaço pedagógico como o espaço em que pensar a imagem é, também, e indissociavelmente, pensar a vida na(s) sua(s) diferença(s).

de sua própria produção, e o docente atua como um intermediador dessa oficina de experimentação visual. Nesse processo, pode-se inferir que as composições poético-imagéticas realizadas no espaço escolar são capazes de promover um caminho oposto às leituras encerradas, ou mesmo às representações violentas, obsoletas, e cerceadoras. Ao se aproximarem das imagens da poesia, manipulando-as e operando-as, os discentes deparam-se com o aspecto transbordante das imagens,

## 2. *Jogos & montagens: ABORDAGENS POÉTICAS-VISUAIS DA POESIA (PROJETOS I & II)*

### ***PRIMEIRA MONTAGEM: POEMAS DE FRANCIS MARY***

#### *Projeto Didático I*

A realização desta sequência didática é voltada para o ensino presencial, mas os seus recursos, bem como as atividades descritas e propostas, podem ser adaptados/as para o ensino remoto/online. Neste Projeto, a visualidade dos poemas de Francis Mary estimula práticas de leituras *zooliterárias*, e a imagem da poesia desponta como um instrumento de reflexão do bem-estar animal. Além disso, e durante a execução do projeto, os alunos têm a oportunidade de contatar e de produzir outras imagens a partir do e em diálogo com os poemas da autora.

#### *Dados do Projeto*

**Título do projeto:** É ZOOLITERATURA! UM PASSEIO COM AS PALAVRAS, IMAGENS, E ANIMALIDADES: OS ORGANISMOS VIVOS DO POEMA.

**Área de atividade/Área Temática:** ZOOLITERATURA, IMAGEM E POESIA.

**Professor(a):** --

**Disciplina:** LITERATURA, LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

**Curso:** ENSINO MÉDIO

**Série:** 2º ANO - EM

### *Objetivos*

Para a elaboração de cada uma das aulas, foram levadas em consideração as habilidades e competências propostas e esperadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, ao que concerne a área de linguagens e língua portuguesa. Nesse sentido, são destacadas três competências, sendo elas a competência 1 (compreender o funcionamento das línguas e práticas culturais, mobilizar os conhecimentos adquiridos para ampliar a participação social crítica), a competência 2 (compreender as relações de poder presente no social e na linguagem, atuar em sociedade de modo democrático) e a competência 3 (utilizar as diferentes linguagens para exercer o protagonismo e autoria na vida social de maneira crítica, criativa, ética e solidária). Durante a execução do projeto, 3 (três) diferentes habilidades referentes ao campo de ação social são intensamente trabalhadas; sendo elas a EM13LP01, EM13LP02 e EM13LP15. As três habilidades por extenso estão anexadas ao final do artigo (Anexo I).

A partir dessas considerações, os objetivos desta Sequência Didática são:

- COMPREENDER O SENTIDO GERAL DE UM TEXTO E RELACIONAR O CONTEÚDO COM A PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE A REALIDADE EM QUE ESTÃO INSERIDOS;
- IDENTIFICAR QUESTÕES SOCIAIS E DA ZOOLITERATURA PERTINENTES EM TEXTOS ESCRITOS-VISUAIS;
- APRIMORAR A INTERPRETAÇÃO TEXTUAL E AS RELAÇÕES POSSÍVEIS DE SEREM ESTABELECIDAS INTERTEXTUALMENTE;
- REFINAR A VISÃO CRÍTICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS ANIMAIS, BEM COMO APROFUNDAR A REFLEXÃO SOBRE AS INTERAÇÕES QUE OUTROS HUMANOS EXERCEM SOBRE ELAS;
- PROMOVER REFLEXÕES DE CARÁTER ÉTICO-ESTÉTICO A PARTIR DA ZOOLITERATURA E DOS ESTUDOS ANIMAIS;
- PROMOVER UM PENSAMENTO SOBRE AS IMAGENS, MAS QUE TAMBÉM SE EXPRESSE CRITICAMENTE POR IMAGENS;
- ESTIMULAR A ESCRITA CRÍTICA, CONSCIENTE E CRIATIVA;
- PROMOVER E FACILITAR A APROXIMAÇÃO DOS ALUNOS COM A POESIA ESCRITA POR POETAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.

### *Tempo necessário*

O presente plano de aula divide-se em cinco aulas. Sugere-se que cada uma das aulas (ou períodos) tenha duração de aproximadamente 60 minutos, que podem ser estendidos ou reduzidos, a depender das adaptações realizadas pelo professor.

O primeiro período, ou a primeira aula, será dedicado à apresentação, em tópicos, da linha temática e teórica da zooliteratura. Essa aula tem a intenção de abranger pontos principais da Zooliteratura e a sua relação com os Estudos Animais.

O segundo período será dedicado à elaboração de uma atividade relacionada à temática da aula, por meio dos *Formulários Google*.

Na terceira aula, os alunos irão conhecer parte da obra e também farão a leitura da biografia da autora estudada, Francis Mary. Na quarta aula, os discentes realizarão dinâmicas poéticas em grupo, de forma coletiva e intercalada. Na quinta aula, está previsto um seminário integrando “Zooliteratura, Poesia e Imagem”, que visa compartilhar as montagens e os produtos finais das dinâmicas realizadas pelos alunos. Importante ressaltar que o seminário integrado também é um momento de avaliação dos alunos. Também será realizado, nessa mesma ocasião, uma avaliação, por parte dos alunos(as/es), do trabalho do/da professor/a.

Considerando que este plano de ensino engloba um grande projeto, é recomendável que os exercícios sejam realizados no período de uma semana. Assim, os alunos

poderão iniciar as atividades na segunda-feira, por exemplo, e o seminário integrado pode ocorrer na sexta-feira, como um momento de culminância da sequência didática.

## *Recursos didáticos necessários*

Para a realização das aulas no ensino presencial, os recursos didáticos necessários para a efetivação deste Plano de Ensino são: lousa e/ou quadro branco, computador/notebook, e projetor, tendo em vista que, em uma das aulas, está prevista a apresentação de um vídeo curto para os alunos. Por esse motivo, o espaço físico escolar precisa dispor de uma estrutura adequada para áudio e vídeo (de preferência uma sala de aula com um computador para o professor, e também um projetor para que o material audiovisual – vídeo - seja exibido para os alunos).

Caso não seja possível, o professor também pode compartilhar o link do vídeo com os alunos pelo Whatsapp ou pelo Telegram, assim os alunos podem assistir e ouvir o vídeo individualmente e/ou em duplas, grupos, por meio de seus *smartphones* e aparelhos celulares.

Além disso, é recomendável que o/a docente faça cópia dos textos (poemas de Francis Mary), desse modo os alunos podem destacar expressões, fazer anotações, entre outras intervenções, em seu próprio material (na cópia impressa do próprio texto).

## *Procedimentos*

O Projeto Didático I é constituído por 5 aulas. Em cada uma dessas aulas há, pelo menos, duas grandes dinâmicas, intituladas de *Momentos*:

### **1. *Aula 1: APROXIMAÇÃO DO TEMA***

#### **Momento 1**

O momento de abertura da aula 1 é um debate. A professora ou o professor deve começar a aula a partir de uma questão geral e abrangente, buscando movimentar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tópico estudado. Esse questionamento visa explorar aquilo que os alunos já sabem, ou o que eles pressupõem e entendem como sendo *Zooliteratura* e *Estudos Animais*. Todas as respostas precisam ser descritas como e enquanto imagens, e cabe ao professor estimular essa reflexão e explicação por meio do uso de imagens. A pergunta-chave do debate de abertura é:

*Pergunta-chave:* Quais as imagens que podem associar as palavras “Zooliteratura” e “Estudos Animais”? Ao proferir esses termos, quais são as primeiras imagens que vocês conseguem visualizar e imaginar?

A partir das respostas, cabe ao docente organizar um mapa conceitual de imagens prévias da Zooliteratura e dos Estudos Animais na lousa. Caso disponha de um computador, o professor também pode abrir um arquivo *word* e anotar todas as palavras-imagens ou as cenas-imagens destacadas e compartilhadas pelos alunos a partir do questionamento inicial. Por exemplo:

### *Zooliteratura*

#### *Movimentando Imagens Prévias*

*Ao ouvir os termos „Zooliteratura“ e „Estudos Animais“ quais imagens podem ser relacionadas? Quais visualidades esses termos Wprovocam? O que eu imagino e visualizo ao ouvir esses termos?*

*Resposta 1 – Imagens xx*

*Resposta 2 – Imagens xx*

*Resposta 3 – Imagens xx*

- **DICAS:** CABE AO PROFESSOR ANOTAR TODAS AS IMAGENS-RESPOSTAS DESTACADAS PELOS ALUNOS. EM CADA UMA DAS RESPOSTAS DADAS, E OBJETIVANDO AJUDAR E AUXILIAR OS ALUNOS, O PROFESSOR PODE TENTAR EXTRAIR IMAGENS DAQUILO QUE ESTÁ SENDO DITO. POR EXEMPLO: DIANTE DAS PERGUNTAS FEITAS, CASO UM ALUNO RESPONDA “*PENSO QUE O TERMO ZOOLITERATURA ESTÁ RELACIONADO COM A LITERATURA DOS ANIMAIS*”, O PROFESSOR PODE PROVOCAR O ALUNO, REPLICANDO: “*MAS QUAL É A IMAGEM DE UMA LITERATURA DOS ANIMAIS? COMO ESSA LITERATURA DOS ANIMAIS SE PARECE VISUALMENTE? PODEMOS USAR UMA IMAGEM PARA DESCREVÊ-LA? QUAL IMAGEM?*”
- AO CONVERTER AS RESPOSTAS DOS ALUNOS EM IMAGENS, AUXILIANDO-OS NO PROCESSO DE DESCRIÇÃO DE UM PENSAMENTO VISUAL (MOVIDO POR IMAGENS), O DISCENTE ESTIMULARÁ O GRUPO A PENSAR IMAGETICAMENTE, SENDO ESTE O PRIMEIRO E IMPORTANTE PASSO DO PLANO DE AULA. DESSE MODO, O GRUPO JÁ SERÁ CONVIDADO A PROMOVER UM PENSAMENTO POR IMAGENS, QUE NÃO APENAS É UM DOS OBJETIVOS DO PROJETO DIDÁTICO, MAS TAMBÉM É UMA DAS HABILIDADES REQUERIDAS PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.

### Momento 2

Os alunos deverão assistir a um vídeo da Profa. Dra Maria Esther Maciel, feito para o Ministério da Educação, e voltado para o uso em sala de aula. O vídeo, de curta duração e de cunho explicativo, intitula-se “é animal!”, e apresenta uma breve definição – além de exemplos claros e acessíveis - sobre a *Zooliteratura* e os *Estudos Animais*. A duração do vídeo é de cinco minutos.

O professor deve projetar o vídeo (com som) em sala de aula. Após a exibição do vídeo, os alunos deverão, em

duplas, debater e discutir cinco perguntas relacionadas ao material assistido. É importante que **antes** da exibição do vídeo, o professor leia com os alunos as perguntas, principalmente para tirar as dúvidas – tendo em vista que isso facilita a localização das respostas dentro do material audiovisual. Os alunos poderão anotar, durante a exibição do vídeo, as possíveis respostas das perguntas, para que sejam discutidas tanto com a dupla quanto com o grupo grande na sequência. O link de acesso para o vídeo é: [é animal!, maria esther maciel - YouTube](#). As perguntas que devem ser respondidas e discutidas após a exibição do material são:

- ***PERGUNTAS A PARTIR DO MATERIAL AUDIOVISUAL:***
  - a.** QUEM É MARIACIEL E QUAL A SUA RELAÇÃO COM A QUESTÃO ANIMAL?
  - b.** POR QUAL MOTIVO MACIEL DIZ NO VÍDEO QUE “A HISTÓRIA DOS ANIMAIS NA LITERATURA SE CONFUNDE COM A HISTÓRIA DA PRÓPRIA LITERATURA”?
  - c.** QUAL FOI A PRINCIPAL MUDANÇA OCORRIDA, PRINCIPALMENTE A PARTIR DO SÉCULO 19, NA ABORDAGEM E NA REPRESENTAÇÃO DOS ANIMAIS NA LITERATURA? OU: QUAL FOI A PRINCIPAL MUDANÇA POR PARTE DOS ESCRITORES AO SE FALAR SOBRE OS ANIMAIS A PARTIR DO SÉCULO 19?
  - d.** COMO A AUTORA DEFINE A ZOOLITERATURA? COMO ELA JUSTIFICA ESSA DEFINIÇÃO?
  - e.** QUAL LIVRO, QUAL AUTOR, E QUAL PERSONAGEM DA LITERATURA BRASILEIRA É MENCIONADO NO VÍDEO COMO UM GRANDE EXEMPLO DA ZOOLITERATURA NO BRASIL?

Após o vídeo, e oralmente, o professor deve comparar as respostas dos alunos, corrigindo, explicando e expandindo cada um dos pontos abordados pelas perguntas a partir das respostas dadas por Maciel. Se preciso, o professor pode retomar partes do vídeo para situar e embasar as respostas.

Após a discussão das respostas, o professor deve **apresentar um slide** com tópicos simples, visando sistematizar os aspectos abordados no material audiovisual e organizar didaticamente os pontos principais da *Zooliteratura*. O slide deve conter e responder, em linguagem acessível e breve, os seguintes pontos:

### *Material de Estudo Complementar – Ampliando Perspectivas*

1. O que é *Zooliteratura*?
2. Como a representação dos animais na Literatura pode trazer novas perspectivas para a nossa relação com *outros* humanos, a exemplo dos animais?
3. Por qual motivo a *empatia* é importante no ato de criação das obras abrangidas pela *Zooliteratura*?
4. Quais obras literárias (contos, romances, poemas), no Brasil, poderiam ser elencadas como exemplos da *Zooliteratura*?

Na sequência da apresentação dos slides, o professor pode responder às dúvidas dos alunos, e trazer, se necessário, outros pontos teóricos complementares às questões apresentadas. Ao final da tarefa, deve-se destacar que a próxima aula será destinada ao estudo de um texto literário, e que, por isso, a questão teórica ficará ainda mais compreensível a partir da análise, leitura e discussão do texto.

## 2. **Aulas 2 & 3: APROXIMAÇÃO DA POÉTICA E DA POETA**

### Momento 1: *Pré-leitura*

Antes de entrar em contato com a biografia da poeta Francis Mary, o professor deverá estimular uma reflexão crítica acerca da produção literária escrita no Norte do Brasil. Para isso, um momento de pré-leitura deverá ser conduzido pelo docente por meio dos seguintes questionamentos:

- a. **QUAIS AUTORES DO NORTE DO BRASIL VOCÊS CONHECEM? QUAIS AS OBRAS?**
- b. **QUAL É A IMPORTÂNCIA DE TERMOS, NO CENÁRIO NACIONAL, OBRAS ESCRITAS POR AUTORES DO NORTE DO PAÍS? POR QUAL MOTIVO É IMPORTANTE LER E CONHECER OBRAS ESCRITAS POR AUTORES QUE VIVEM E ESCREVEM DESDE O NORTE DO BRASIL?**

O professor deve usar esses questionamentos para realçar a importância da visibilidade e da diversidade das obras escritas por autores do Norte brasileiro, promovendo, por meio de um breve debate, uma visão crítica e alargada do entrelace da produção feita no Norte do Brasil com as obras que apresentam maior evidência no cenário nacional. É importante também, em acréscimo ao debate, trazer nomes de autores do Norte do Brasil e de suas obras, de modo a ampliar o repertório literário dos alunos, alargando as possibilidades e os modos do fazer literário.

### Momento 2: *Poesia e Autoria no Norte do Brasil*

Após a biografia da autora (Anexo II). O professor deverá entregar uma cópia da biografia da poeta Francis

Mary para cada um dos alunos. Em seguida, e após a leitura individual, serão apresentados, em slides, os principais pontos da vida e da obra da poeta. Será enfatizada, de igual modo, a importância da produção de Francis Mary para a literatura escrita no Norte do Brasil. A apresentação (em Powerpoint ou outra ferramenta) deve abranger uma breve comentário sobre cada uma das obras da autora, organizadas e mencionadas abaixo:

***Apresentação Visual: Francis Mary – Vida & Obra da Poeta***

***Linha do tempo das principais publicações:***

***1982 – “Gota a Gota”.***

***1998 – “A Noite em que a Lua Caiu no Açude”***

***1994 – “Pré-Históricas e Outros Livros”.***

***2016 – “Gogó de Sola/Flor do Astral”.***

**Momento 3: Leitura de Poesia**

Após o debate, o professor dividirá a turma em seis grandes grupos. Serão distribuídos seis poemas de autoria da poeta Francis Mary. Cada um dos grupos receberá um poema diferente, e cada aluno terá a cópia do poema correspondente ao texto do seu grupo. O professor poderá

sortear os poemas ou separar/escolher os textos para cada grupo previamente.

Em grupo, e após a leitura, os alunos devem debater, responder e fazer o registro das respostas das seguintes perguntas:

- a. **QUAL É A TEMÁTICA DO POEMA?**
- b. **É POSSÍVEL ESTABELECEER ALGUMA RELAÇÃO DO POEMA COM A ZOOLITERATURA? QUAIS?**
- c. **QUAIS SÃO AS IMAGENS QUE O POEMA SUSCITA? DESCREVA-AS.**

Importante destacar que, nesse jogo de leitura, o professor deverá enfatizar que não há respostas únicas, mas que existem possibilidades de leituras (que devem ser sempre justificadas e embasadas de acordo com o texto). É importante também que os alunos estejam abertos para diferentes pontos de vista e perspectivas de leitura do poema, principalmente quando se trata da análise e da descrição de imagens da poesia.

Cada um dos seis grupos deverá registrar as respostas por escrito. Os registros dos pontos levantados por cada grupo é fundamental, visto que na próxima aula, o professor deverá retomar o debate, por isso a anotação das respostas e dos pontos debatidos.

Os poemas podem ser encontrados no **Anexo III** deste documento. Os poemas elegidos e que fazem parte deste Projeto Didático estão distribuídos com base na seguinte sequência:

## POEMAS

*Grupo A – Poema “Mariri”*

*Grupo B – Poema “Festa”*

*Grupo C – Poema “A tristeza do Mapinguari”*

*Grupo D – Poema „Gogo de Solá”*

*Grupo E – Poema “Araras”*

*Grupo F – Poema “Amazonidas”*

Todos os poemas selecionados fazem parte da coletânea de poemas da autora, que reúne textos escritos desde a primeira publicação de Francis Mary. Sendo assim, é fundamental que o professor trabalhe e introduza previamente as quatro principais publicações da autora, mencionando as principais características de cada obra, pois o objetivo é fornecer um panorama diverso da produção poética de Francis Mary.

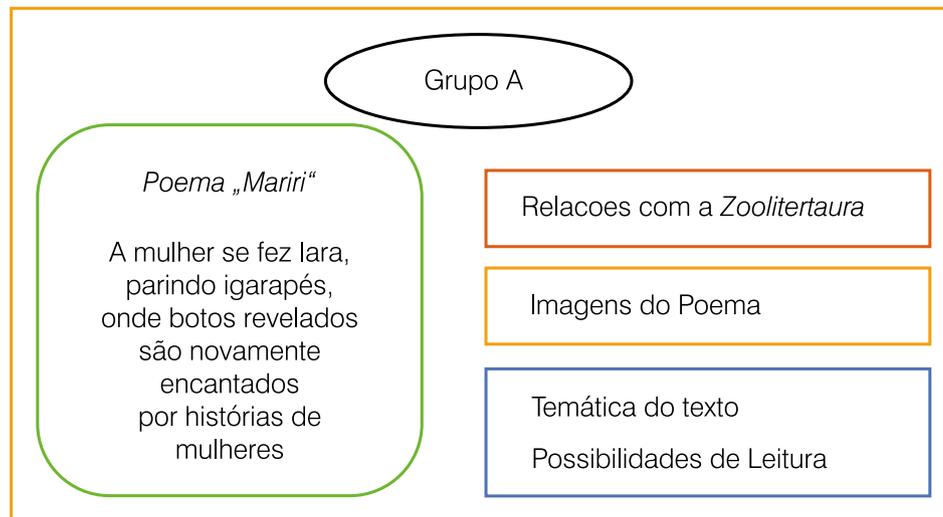
### **3. Aula 4: VISUALIDADE DA POESIA**

#### **Momento 1, Etapa 1: Esmiuçando o texto poético**

Nesta aula, o professor deverá retomar a leitura do poema e os questionamentos da aula anterior, reunindo os grupos formados previamente mais uma vez.

Os alunos deverão transcrever as ideias, os pontos levantados, e as diferentes respostas obtidas durante o debate em grupo em um cartaz que deverá ser entregue ao professor e exposto para a turma ao final da aula.

Ao final da transcrição das respostas e da confecção do cartaz, cada um dos seis grupos apresentará para a turma as respostas, as ideias, e os pontos levantados a partir da leitura e da análise do poema. Como sugestão para a produção do cartaz, sugere-se que o material seja organizado e contemple, pelo menos, os seguintes aspectos:



É importante que todos os pontos elencados acima, ou pelo menos todas as perguntas debatidas na aula 2 & 3 sejam respondidas, por meio de tópicos, no cartaz de cada

grupo. Essa etapa do projeto é significativa, pois prepara os alunos para a produção final individual. O professor também pode avaliar os cartazes tendo como base a criatividade, o senso crítico, e a diversidade dos pontos levantados por cada grupo. Essa produção coletiva servirá como **avaliação intermediária** do plano de aula, mas fica a critério do docente o estabelecimento de um peso e/ou de uma nota máxima para a produção do cartaz.

**Momento 2:** *Compartilhando imagens possíveis*

Ao final da produção e da confecção dos cartazes, os alunos deverão apresentá-lo para o grande grupo, sistematizando o que foi discutido, bem como os principais pontos da leitura do poema. Durante as apresentações, a leitura de cada um dos poemas deverá ser feita, visando contextualizar e situar as considerações obtidas. É fundamental também, por parte do professor, conduzir (ao final de cada fala) e comentar as apresentações de modo a enfatizar as imagens encontradas (e feitas) no poema de cada grupo.

## 4. ***Aula 5: INVESTIGANDO OS POEMAS***

**Momento 1:** *O poema, entre versos e estrofes*

Esta aula tem o objetivo de familiarizar o aluno com o gênero poesia, apresentando-lhe instrumentos para trabalhar com o gênero. Por isso, sugere-se que a aula comece com uma breve explanação sobre o que constitui a “estrofe” e o que constitui o “verso” no poema. Como este Projeto

Didático é voltado para alunos do Ensino Médio, pressupõe que os discentes já saibam ou já tenham visto essa discussão em algum momento da jornada escolar. Mesmo assim, e para embasar e evidenciar a explicação, tornando-a prática, o professor poderá usar os seis poemas vistos e trabalhados nas aulas anteriores, uma vez que os alunos já possuem conhecimento sobre esse material.

**Momento 2:** *A imagem da letra ou a letra da imagem: produção escrita-visual*

No segundo momento da aula, e após uma explicação sobre a definição de “estrofe” e de “verso” do poema, o professor deverá entregar, para cada um dos alunos, cópias dos seis poemas novamente. Dessa vez, todos os alunos receberão, individualmente, todos os seis poemas vistos nas aulas anteriores. Após a entrega, deverá ser feita a leitura silenciosa e individual do texto.

A seguir, uma dinâmica de preparação para a produção final será realizada. Para essa dinâmica, cada aluno deverá **escolher apenas um poema** entre os seis poemas trabalhados anteriormente (livre escolha), e deverão escrever três palavras-chaves relacionadas ao texto. Para isso, e após a leitura individual, o professor entregará pequenas “fichas poéticas” para todos os alunos. Nessas fichas, os alunos terão que escrever o título do poema escolhido e, abaixo do título, as três palavras-chaves relacionadas ao poema. Não é necessário se identificar na ficha poética. Tudo que a ficha deve conter é o título do poema escolhido pelo aluno e as palavras relacionadas ao texto (também de autoria do próprio discente). Por exemplo:

**FICHA POÉTICA****Título do poema:****Palavras associadas (separadas por vírgula ou hífen):**

Após os alunos preencherem as fichas, o professor deverá recolhê-las e distribuí-las aleatoriamente na sala de aula. Cada aluno deverá receber uma “ficha poética” preenchida por algum colega. É importante que nenhum aluno receba a ficha de sua autoria (ou preenchida por si mesmo).

Assim, e após escrever e entregar a sua ficha, cada aluno receberá uma nova ficha poética, escrita por outro colega, com a indicação de um poema e com no mínimo três palavras-chaves (e/ou três palavras relacionadas ao poema). É com base nas informações dessa nova “ficha poética”, que cada aluno irá escrever uma estrofe fazendo uso e dialogando com essas três palavras.

Além disso, cada aluno deverá trazer e/ou elaborar uma imagem que dialogue com as palavras-chaves utilizadas na estrofe de sua autoria. Sendo assim, e a partir da ficha, cada aluno vai elaborar uma estrofe (ou uma produção escrita), inserindo e apresentando, para além disso, pelo menos uma imagem relacionada e ligada ao poema. Ao fim, o objetivo é que todos os alunos, individualmente, tenham elaborado uma **produção escrita-visual** ligada e articulada a um dos seis poemas de Francis Mary.

Os alunos podem iniciar a produção escrita em sala de aula (com ajuda do professor e dos colegas), e terminá-la em casa. Até a próxima aula (**Aula 6**), todos os alunos precisarão estar com as suas produções finalizadas.

#### **4. Aula 6: POESIA E FORMAS**

##### **Momento de apresentação – Mural Poético**

Nesta última aula do projeto, os alunos deverão compartilhar as suas produções com os colegas. O professor convidará cada um dos alunos para exibir para a turma a **sua produção escrita-visual**. Antes das apresentações comecem, e como sugestão pedagógica, o docente pode retomar todas as sequências do projeto didático, podendo também fazer a leitura dos seis poemas de Francis Mary, com o objetivo de evidenciar as possibilidades que foram suscitadas e materializadas a partir da leitura dos poemas durante o percurso de criação da turma.

Ao final das apresentações, e com a ajuda dos alunos, o professor pode organizar uma exposição para a comunidade escolar, ou mesmo um **mural poético contendo todas as produções escritas-visuais** elaboradas pela turma. É recomendável que o mural ou a exposição venha acompanhado dos textos de autoria da poeta Francis Mary, bem como de sua biografia. Desse modo, outros alunos da escola, provenientes de outras turmas e séries, podem entrar em contato com a obra e com a produção da autora. A partir do Mural Poético,

a comunidade escolar poderá visualizar e ler, do mesmo modo, as diversas **possibilidades de leitura e as montagens visuais poéticas** desencadeadas a partir do contato dos discentes com a poesia escrita por autores/as do Norte do Brasil.

## **SEGUNDA MONTAGEM: LAMBE-LAMBE E A POESIA VISUAL DO COLETIVO TEIAS URBANAS**

### **Projeto Didático II**

#### *Introdução:*

De que modo a poesia e as suas imagens podem intervir e atuar no espaço urbano e/ou na ambiência cotidiana? Esta sequência didática, cuja execução é voltada para o contexto de ensino presencial, visa explorar as possibilidades de fazer imagens a partir do gênero *Lambe Lambe*. Tendo como base as visualidades do trabalho do coletivo poético TeiasUrbanas, de Manaus, as atividades inseridas neste projeto viabilizam dinâmicas em que a criação de sentidos a partir da imagem e da palavra circula pela cidade, em seus espaços abertos, de grande visualidade. Assim, a poesia e a imagem se instituem como presença que intervém no espaço público, e os alunos podem estabelecer outros modos de ler e de imaginar tanto a poesia quanto os espaços em que ela habita. Através do caráter interventivo do *Lambe-Lambe*, esta sequência visa destacar

e articular a interação e o convívio entre poesia-imagem-espaço urbano.

#### *Dados do Projeto:*

**Título do Projeto:** *QUANDO A IMAGEM-PALAVRA CIRCULA: PRESENCAS POÉTICAS DO LAMBE-LAMBE NO ESPAÇO PÚBLICO*

**Eixo Temático:** INTERMIDIALIDADE, IMAGEM E POESIA

**Professor(a):** --

**Disciplina:** LITERATURA, LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

**Curso:** ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

**Série:** 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### *Objetivos:*

- POSSIBILITAR UM ESPAÇO DE DISCUSSÃO, DE LEITURA E DE MONTAGEM DA IMAGEM-POESIA EM DIFERENTES CONTEXTOS, EM ESPECIAL, NO ESPAÇO PÚBLICO;
- AMPLIAR A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS PARA AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DA IMAGEM DA POESIA A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS DISTINTOS DE INSERÇÃO;
- VIABILIZAR O ACESSO A DIVERSIDADE DE PRÁTICAS VISUAIS, ESCRITAS E CULTURAIS, POR MEIO DO ESTÍMULO E DA AMPLIAÇÃO DO CONTATO DOS ALUNOS COM OUTRAS MATRIZES ESTÉTICAS, ARTÍSTICAS E CULTURAIS;
- REFLETIR SOBRE A PRESENÇA E OS SENTIDOS DA IMAGEM NOS ESPAÇOS PÚBLICOS E URBANOS, TAIS COMO A CIDADE E O AMBIENTE COTIDIANO;
- PROMOVER UMA COMPREENSÃO ALARGADA DAS EXPRESSÕES POÉTICAS E DE SEUS VARIADOS SUPORTES, A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE POESIA E INTERMIDIALIDADE;
- TRABALHAR AS CAPACIDADES E AS HABILIDADES DOS DISCENTES PARA SIMBOLIZAREM E EXPRESSAREM UM REPERTÓRIO IMAGÉTICO E CULTURAL PRÓPRIO;
- PERMITIR UM ESPAÇO DE REFINAMENTO DA SENSIBILIDADE IMAGÉTICA E POÉTICA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE POESIA, INTERVENÇÃO E ESPAÇO;
- PROMOVER UMA REFLEXÃO SOBRE O CARÁTER INTERVENTIVO DA ARTE E DA POESIA, BEM COMO VIABILIZAR E ESTIMULAR A PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA POÉTICA INTERVENTIVA.

### *Tempo necessário*

O projeto didático tem duração total de 7 (sete) aulas, que podem ser estendidas ou reduzidas, a depender das demandas e das adaptações realizadas pelo docente. Portanto, sugere-se que o projeto seja realizado de forma

contínua, sem interrupções, podendo também ser realizado em parceria com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Educação Artística, entre outras. Ainda no que se trata ao tempo do projeto, é imprescindível que a comunidade escolar esteja diretamente envolvida, principalmente nas duas etapas finais da sequência didática. Nessas duas últimas aulas, sugere-se que o tempo das aulas seja um pouco maior, tendo em vista que se tratam de atividades realizadas juntamente com a comunidade escolar.

### *Recursos didáticos*

Para a efetivação das etapas que integram o projeto didático, é necessário que a escola disponha de um laboratório de informática (com acesso a internet), e uma sala de aula com projetor, caixa de som (áudio), e um computador para o professor. Caso seja possível, o docente também pode adaptar a atividade, de modo que os alunos expressem os repertórios imagéticos sem depender destes recursos.

É importante também que o espaço escolar disponha de material e espaço para a composição dos lambe-lambe (poster-poema). Os alunos podem produzir os poemas no pátio da escola ou na sala de Educação Artística, pois farão uso de materiais de colagem e confecção.

### *Procedimentos*

A presente sequência didática está organizada em 5 (cinco) grandes momentos. Cada um desses momentos consiste e resulta em uma aula, sendo que o desenvolvimento

das aulas dá-se de modo dialógico e correspondente, o que configura uma relação entre as partes que o compõem. Por conseguinte, é importante o seguimento de cada uma das etapas da proposta didática, a fim de que os objetivos previamente estabelecidos sejam satisfatoriamente atingidos.

#### **4. Aula 1: UMA IMAGEM, MUITAS PALAVRAS: CRIANDO UMA NUVEM CONCEITUAL VIRTUAL DE PALAVRAS-IMAGENS**

##### Descrição

- I. POR MEIO DA PLATAFORMA *PADLET*, QUE PERMITE A EDIÇÃO E A CRIAÇÃO DE “NUVENS” VOLTADA PARA O AMBIENTE EDUCACIONAL, O (A) PROFESSOR(A) DEVE DISPONIBILIZAR CINCO *PALAVRAS-CONCEITOS* OU *PALAVRAS-CHAVES* PARA OS ALUNOS. ESSAS PALAVRAS REMETEM AO GRANDE PROJETO, E ESSA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEM O OBJETIVO DE INTRODUIR A TEMÁTICA DAS AULAS DE FORMA INTUITIVA E DINÂMICA PARA OS ALUNOS. AS PALAVRAS UTILIZADAS SÃO: “CIDADE”, “ESPACO”, “PALAVRA”, “POESIA”, E “INTERVENÇÃO” (NESSA ORDEM). EM CADA UMA DAS PALAVRAS, OS ALUNOS DEVERÃO BUSCAR NA INTERNET (*GOOGLE IMAGENS*) FOTOS QUE CORRESPONDAM À PALAVRA DISPONIBILIZADA PELO (A) DOCENTE. O IMPORTANTE NESTA ATIVIDADE NÃO É BUSCAR IMAGENS NECESSARIAMENTE DESCRITIVAS OU SIMBÓLICAS PARA CADA UM DOS TERMOS, MAS POSSIBILITAR QUE OS ALUNOS VEJAM COMO UMA ÚNICA PALAVRA PODE SUSCITAR DIFERENTES VISUALIDADES E REPERTÓRIOS IMAGÉTICOS. POR ISSO, TODAS AS ASSOCIAÇÕES VISUAIS QUE PODEM DECORRER DESSA ATIVIDADE SERÃO ACEITAS, TENDO EM VISTA QUE O INTUITO DA ATIVIDADE É JUSTAMENTE APROXIMAR OS ALUNOS DA PROFÍCUA RELAÇÃO QUE EXISTE ENTRE A PALAVRA E A IMAGEM.
- II. CADA UMA DAS PALAVRAS-TERMOS SERÁ DISPONIBILIZADA EM MOMENTOS DISTINTOS, ASSIM OS ALUNOS TERÃO ATÉ DEZ MINUTOS, NO MÁXIMO,

PARA NAVEGAR PELO *GOOGLE IMAGENS* E BUSCAR IMAGENS QUE ESTÃO RELACIONADAS COM AS PALAVRAS DISPONIBILIZADAS PELO PROFESSOR. NO *PADLET*, CADA MURAL CORRESPONDERÁ A UMA PALAVRA, ASSIM O DOCENTE PODE ORGANIZAR A DINÂMICA POR PALAVRA, DIZENDO, POR EXEMPLO: “TURMA, AGORA, VAMOS CONSTRUIR O MURAL VISUAL DA PRIMEIRA PALAVRA-CHAVE, QUE É... *CIDADE!*”. TODOS OS ALUNOS DEVERÃO ACESSAR E TRABALHAR NO *PADLET* SIMULTANEAMENTE, POIS A PLATAFORMA É EDITÁVEL E FUNCIONA COLETIVAMENTE. ASSIM, ANTES DA ATIVIDADE INICIAR, CABE AO PROFESSOR EXPLICAR O FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA, DISPONIBILIZANDO O LINK DE EDIÇÃO PARA OS ALUNOS. COM O LINK DE EDIÇÃO, TODOS OS ALUNOS PODEM FACILMENTE TER ACESSO AO MURAL DO *PADLET*, SEM NECESSARIAMENTE REALIZAR UM *LOGIN* OU INSERIR DADOS ESPECÍFICOS. ASSIM QUE A IMAGEM CORRESPONDENTE AO TERMO FOR ENCONTRADA E SELECIONADA POR CADA UM DOS DISCENTES, ELES(AS) DEVERÃO INSERIR A IMAGEM SELECIONADA NO MURAL VIRTUAL, PODENDO, INCLUSIVE, INSERIR MAIS DE UMA IMAGEM PARA CADA UMA DAS PALAVRAS-CHAVE.

### III.

O DOCENTE DEVE SOLICITAR QUE OS ALUNOS SEJAM CRIATIVOS, SE PERMITINDO INSERIR NO MURAL VIRTUAL OUTRAS POSSIBILIDADES QUE TAMBÉM SE RELACIONAM COM A PALAVRA CONCEDIDA. AO FIM DA CONSTRUÇÃO DO MURAL, O DOCENTE DEVERÁ EXPLICAR TAMBÉM QUE TODAS AS PALAVRAS E IMAGENS CONCEDIDAS, INSERIDAS E TRABALHADAS DURANTE A AULA SÃO PALAVRAS TRANSVERSAIS (E QUE ESTÃO NA BASE) DO GRANDE PROJETO DIDÁTICO QUE SERÁ DESENVOLVIDO NOS PRÓXIMOS DIAS COM A TURMA. AO FIM DA CONSTRUÇÃO DO MURAL CONCEITUAL, É IMPORTANTE DESTACAR A MULTIPLICIDADE DE IMAGENS ENCONTRADA PELOS ALUNOS PARA CADA UM DOS TERMOS, ENFATIZANDO COM OS ALUNOS A IDEIA DE QUE UMA PALAVRA PODE POSSUIR DIFERENTES POSSIBILIDADES DE *FAZER-SE* ENQUANTO IMAGEM. CASO SOBRE TEMPO NO FINAL DA ATIVIDADE, PODE-SE DISCUTIR E EXPLORAR TAMBÉM AS RAZÕES QUE FIZERAM COM QUE OS ALUNOS ESCOLHESSSEM CADA UMA DAS IMAGENS COLOCADAS NO MURAL VIRTUAL. ASSIM, A TURMA PODERÁ ENTRAR EM CONTATO COM MOTIVAÇÕES E FORMAS DE IMAGINAR E PENSAR A IMAGEM QUE SÃO DIFERENTES UMAS DAS OUTRAS.

## 5. *Aula 2: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS – ENTRE O POEMA, A IMAGEM, E A CIDADE*

### Descrição

- I. NESTA AULA, OS ALUNOS IRÃO CONHECER O TRABALHO DO COLETIVO POÉTICO *TEIASÚRBANAS*, DE MANAUS, E DEVERÃO LER SOBRE A PROPOSTA, A FORMAÇÃO, OS OBJETIVOS E AS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS REALIZADAS PELO GRUPO. POR ISSO, O PROFESSOR DEVERÁ DISPONIBILIZAR UM TEXTO INFORMATIVO E DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TEIASÚRBANAS, QUE SE ENCONTRA DISPONÍVEL TANTO NO SITE DO GRUPO: [INÍCIO | TEIASURBANAS \(URBANOSTEIAS.WIXSITE.COM\)](http://INÍCIO | TEIASURBANAS (URBANOSTEIAS.WIXSITE.COM)) QUANTO NO **ANEXO IV** DESTE ARTIGO. O PROFESSOR TAMBÉM PODE, APÓS A LEITURA, EXPLICAR UM POUCO MAIS A RESPEITO DA PROPOSTA DO TEIASÚRBANAS, USANDO, PARA ISSO, UM MATERIAL COMPLEMENTAR E VISUAL (TAMBÉM DISPONÍVEL NO SITE DO COLETIVO). AO FINAL DO MOMENTO DE CONTEXTUALIZAÇÃO, OS ALUNOS DEVERÃO RESPONDER UM BREVE QUESTIONÁRIO A RESPEITO DA LEITURA REALIZADA. AS RESPOSTAS DEVEM SER COMPARTILHADAS DE MANEIRA ORAL E COLETIVA, E O PROFESSOR PODE ORGANIZAR UMA RODA DE DISCUSSÃO PARA QUE OS ALUNOS COMPARTILHEM AS SUAS IMPRESSÕES SOBRE O TRABALHO DO GRUPO.
  
- II. I) DURANTE A AULA, AS PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A RODA DE DISCUSSÃO SOBRE A PROPOSTA DO TEIAS ÚRBANAS ESTÃO DIVIDIDAS ENTRE **PERGUNTAS DE CONHECIMENTO GERAL E PERGUNTAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO**. AS PERGUNTAS DE CONHECIMENTO GERAL SERVEM COMO INTRODUÇÃO E MAPEAMENTO DO CONTATO DOS ALUNOS COM OUTROS COLETIVOS POÉTICOS. PARA AS PERGUNTAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO, É NECESSÁRIO QUE OS ALUNOS TENHAM LIDO ATENCIOSAMENTE O TEXTO INFORMATIVO. É IMPORTANTE QUE, ANTES DAS PERGUNTAS INICIAREM, OS ALUNOS TENHAM CONHECIMENTO SATISFATÓRIO ACERCA DE ALGUMAS DAS INTERVENÇÕES E PRODUÇÕES VISUAIS DO GRUPO, AMBAS DISPONIBILIZADAS NO PRIMEIRO MOMENTO DA AULA (NO SITE). CASO AINDA SURJAM DÚVIDAS SOBRE

A PROPOSTA DO GRUPO (E SOBRE A SUA NATUREZA INTERVENTIVA), O PROFESSOR PODE USAR O MOMENTO DE DEBATE (E DE RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS) PARA PRESTAR ESCLARECIMENTOS. ASSIM, É IMPORTANTE QUE AS PERGUNTAS SEJAM PRIMEIRO RESPONDIDAS INDIVIDUALMENTE E POR ESCRITO (POR CADA ALUNO). EM SEGUIDA, O PROFESSOR PODE FAZER UMA RODA DE DEBATE NA SALA DE AULA, PROMOVEDO O COMPARTILHAMENTO DAS RESPOSTAS, E INTERMEDIANDO O DEBATE:

#### Perguntas de Conhecimento Geral

- a. VOCÊ JÁ CONHECE ALGUM COLETIVO POÉTICO? JÁ TINHA OUVIDO FALAR? SE SIM, QUAL(S)?
- b. QUAL É O TRABALHO QUE, NA SUA OPINIÃO, UM COLETIVO POÉTICO REALIZA?
- c. VOCÊ FARIA PARTE DE UM COLETIVO POÉTICO?

#### Perguntas de Conhecimento Específico

- a. QUANDO NASCEU O PROJETO DO TEIASÚRBANAS?
- b. QUEM FAZ PARTE DO PROJETO? QUAL É A FORMAÇÃO DAS PESSOAS ENVOLVIDAS NA PROPOSTA? POR QUAL MOTIVO É IMPORTANTE CONTAR COM PESSOAS DE DIFERENTES ÁREAS NA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO?
- c. QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DAS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS FEITAS PELO TEIASÚRBANAS?
- d. QUAL É A RELAÇÃO QUE AS OBRAS DO TEIASÚRBANAS POSSUEM COM A CIDADE, EM ESPECIAL COM A CIDADE DE MANAUS?
- e. O QUE MAIS TE CHAMOU ATENÇÃO NA PROPOSTA DE TRABALHO DO GRUPO?
- f. QUAL É A IMPORTÂNCIA QUE UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO ARTÍSTICA – COMO O TRABALHO FEITO PELOS TEIASÚRBANAS – TEM NO E PARA O ESPAÇO PÚBLICO? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

## 6. ***Aula 3: LAMBE-LAMBE: LEITURAS ENTRE O TEXTO E A IMAGEM***

Esta aula está dividida em dois grandes momentos. No primeiro momento, os alunos farão a leitura de um dos 50 (cinquenta) Lambe-lambe utilizados na intervenção feita pelo coletivo Teiasurbanas na cidade de Manaus, no Amazonas. A produção, de autoria do coletivo, foi exposta na capital do Amazonas no ano de 2019, e é parte do acervo artístico do grupo. No segundo momento da aula, e tendo como base a interação com a produção do Teiasurbanas, o professor deve apresentar as características gerais do gênero Lambe-lambe, abordando, para isso, não apenas os elementos de composição do gênero, mas também o desenvolvimento histórico do gênero.

### **Momento I: Lambe-Lambe.** *Leitura e análise*

Os alunos deverão realizar, atentamente, a leitura do Lambe-lambe (Anexo V). Com a finalidade de promover um produtivo momento de leitura e análise da tessitura poética-imagética, é recomendável que o docente disponibilize perguntas norteadoras, que estão divididas entre questões de pré-leitura (antes do texto) e questões de pós-leitura (durante e após o contato com o poema). Essa dinâmica tem como desígnio aprofundar a experiência e o contato dos alunos com a produção poética-visual, além de servir como um momento de movimentação de conhecimentos prévios sobre a temática explorada. As respostas para as perguntas de ambos os momentos podem ser compartilhadas oralmente,

tendo em vista que o objetivo destes dois momentos é mostrar para os alunos as possibilidades férteis de leitura suscitadas a partir do trabalho feito no/com lambe-lambe.

#### Questões de pré-leitura

- a. O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE O GÊNERO LAMBE-LAMBE? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR?
- b. O QUE VOCÊ IMAGINA COMO SENDO UM LAMBE-LAMBE?
- c. NA SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DO GÊNERO?
- d. QUAL A RELAÇÃO QUE VOCÊ ACHA QUE EXISTE ENTRE O LAMBE-LAMBE E OS ESPAÇOS DA CIDADE? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

#### Questões pós-leitura

- a. APÓS LER O POEMA-VISUAL, ESCREVA AS SUAS IMPRESSÕES SOBRE O CONTEÚDO E A VISUALIDADE DO TEXTO. NA SUA OPINIÃO, O QUE SE DESTACA? POR QUAL MOTIVO?
- b. QUAL É OU QUAIS SÃO A(S) TEMÁTICA(S) DO POEMA?
- c. QUAL É A RELAÇÃO QUE A POESIA E O LAMBE-LAMBE ESTABELECEM COM A CIDADE? COMO A FIGURA DA CIDADE APARECE NO POEMA? COMO ELA CONTRIBUIU PARA OS POSSÍVEIS SENTIDOS DO TEXTO?
- d. NA SUA OPINIÃO, DE QUE FORMA AS IMAGENS E AS VISUALIDADES, DE FORMA GERAL, DIALOGAM COM O POEMA? ELAS CONTRIBUEM E GERAM SENTIDOS PARA O TEXTO?
- e. O QUE VOCÊ ACHA QUE DIFERE O LAMBE-LAMBE DE OUTROS GÊNEROS LITERÁRIOS? DÊ, PELO MENOS, UM EXEMPLO, JUSTIFICANDO-O.

**Momento II:** *Contextualização histórica  
& características do gênero*

Neste segundo momento da aula, o professor deve promover uma apresentação, de caráter expositivo, sobre o gênero lambe-lambe. Deverão ser destacados e abrangidos nesta exposição: a) um breve panorama histórico e interventivo do gênero Lambe-lambe, e as transformações do gênero ao longo do tempo; b) as principais características de composição do gênero e c) exemplos de intervenção do lambe-lambe no espaço público, a exemplo do trabalho do coletivo poético *teias urbanas*. Recomenda-se utilizar um *power point* ou um material visual de apoio como síntese dos principais aspectos do gênero.

Com o intuito de contribuir com o material do docente, sugere-se que a exposição e apresentação do professor seja organizada a partir dos seguintes pontos:

**a.** *O que é o gênero lambe-lambe?*

*Possível resposta/sugestão:* Poster lambe lambe é um pôster artístico, de tamanho e conteúdo variados, que pode assumir um tom interventivo ao ser colado em espaços públicos e de grande visibilidade, etc.

**b.** *Qual é a origem?*

*Possível resposta/sugestão:* Falar sobre a história da arte dos cartazes de rua, bem como a relação entre o advento da indústria e a criação da mídia cartaz no século XIX. Enfatizar também a evolução dos métodos de impressão dos cartazes ao longo do tempo.

**C.** *Quais artistas/poetas utilizam o Lambe-Lambe na atualidade?*

*Possível resposta:* É sugerido utilizar como exemplo o trabalho feito pelo coletivo teias urbanas, que pode, obviamente, ser acompanhado de outros nomes, como por exemplo a artista nova-iorquina Swoon. Mas o importante é que os exemplos dialogam com a produção do coletivo poético, uma vez que a temática do projeto está vinculada à proposta do grupo<sup>2</sup>.

O professor pode encerrar a aula abrindo o espaço para dúvidas e perguntas. Assim, os alunos podem articular o conteúdo do material expositivo com o lambe-lambe de autoria do coletivo teias urbanas. É importante que os alunos se familiarizem com o gênero, uma vez que as próximas duas aulas serão voltadas para a produção de um pôster lambe-lambe, similar ao poster-poema lido nesta aula.

## **7. Aula 4 & 5: APLICAÇÃO EM LAMBES: ELABORANDO O MEU PRÓPRIO POSTER-POEMA**

Com base na aula 3, os alunos deverão elaborar e produzir, individualmente, o seu próprio poster-poema. Alguns critérios, estabelecidos abaixo, são importantes para a elaboração do poster, tendo em vista que o material poético (lambe-lambe) de autoria dos alunos tem a tarefa de dialogar com a temática do grande projeto: poesia e cidade. Sendo assim, os critérios são:

<sup>2</sup> Para isso, podem ser utilizadas as fotos disponibilizadas no site do grupo. Sessão “Aplicação em Lambes”. Disponível em: [Aplicações em Lambes | Teiasurbanas \(urbanosteias.wixsite.com\)](https://www.wixsite.com/teiasurbanas). Acesso em jan. 2022.

### *Critérios de elaboração do poema-poster (Lambe-lambe):*

- a. O trabalho/pôster deverá ser feito individualmente;
- b. O poster-poema (lambe-lambe) poderá ter tamanho variado;
- c. O pôster deve abranger e conter uma produção escrita, seja ela um poema, uma estrofe, um texto, ou um verso de autoria do aluno;
- d. A temática do poster-poema deve ser *poesia e cidade*. Os textos-imagens deverão responder a uma das perguntas: “*E se essa cidade fosse minha...?*” ou “*Essa cidade que não é minha...*”. Todas as visualidades e partes escritas do texto devem dialogar com uma dessas perguntas.
- e. Os alunos podem se inspirar na produção disponibilizada em sala de aula, de autoria do Teias Urbanas.
- f. O poster pode ser pintado com tinta látex, spray, ou guache. Ou pode também apenas conter imagens. Os alunos devem ser criativos na elaboração e na construção do material.

## **8. Aula 6: EXPANSÕES E INSERÇÕES DO POÉTICO NOS ESPAÇOS DA CIDADE E DO SUJEITO**

**Momento I:** *Saída de campo:  
ocupando a cidade com poesia*

Após a finalização dos posters-poema (lambe-lambe), o professor deve organizar uma saída de campo com os alunos. Esta saída de campo tem o objetivo de dar visibilidade para as produções poéticas-visuais feitas em

sala de aula. Portanto, diferentes pontos da cidade deverão ser contemplados durante a excursão, pois, desse modo, os alunos terão a oportunidade de espalhar e de intervir em diferentes localidades do espaço público com as suas produções poéticas. *Importante:* É imprescindível verificar, antecipadamente, se os espaços públicos em que as produções serão expostas autorizam esse tipo de intervenção. Caso contrário, pode-se combinar antecipadamente com os órgãos públicos a reserva de um espaço para este tipo de atividade.

#### **Momento II:** *Registrando a intervenção poética*

Além de realizarem a “aplicação” de seus lambe-lambe no espaço público, é importante que os alunos fotografem a aplicação de suas produções interventivas. Essas fotos (do momento da intervenção e após a colagem do poster) deverão ser salvas, pois serão utilizadas mais tarde na última aula do projeto. Nessa saída de campo, em que os alunos vão “ocupar a cidade com poesia”, o professor deve destacar a importância que o espaço público tem na complementação e no diálogo com a produção poética. Por conseguinte, a escolha do espaço de exposição dos posters também deve ser uma escolha estratégica; afinal, ela pode possibilitar a elaboração e ampliação de novos e outros sentidos para a obra. É importante que a exposição dos lambe-lambe no espaço público seja permanente. Desse modo, o docente pode combinar uma data de retirada das instalações junto com os alunos.

## **9. Aula 7: RODA DE CONVERSA: EXIBINDO PARA A ESCOLA NOVOS MODOS DE INTERVIR NA CIDADE**

Nessa aula, a turma realizadora do projeto fará uma roda de conversa com alunos de outras turmas do Ensino Médio, mostrando, por meio de fotos, vídeos e registros da intervenção, o que foi realizado na saída de campo e em cada uma das etapas do projeto. Deverão compartilhar também o que aprenderam ao “intervirem” na cidade “poeticamente”. Além disso, é importante que o docente motive os alunos a compartilharem as suas motivações para a escrita e produção dos posters, e quais os diálogos que cada um estabelece com as duas perguntas que impulsionaram a elaboração do material poético (feitas nas Aulas 4 & 5). Desse modo, os alunos terão a oportunidade não apenas ressignificar a própria experiência e a própria jornada durante o projeto, mas também terão a oportunidade de ensinar outros alunos sobre as diferentes possibilidades de composição da escrita e da imagem – em sua multifacetada relação com o espaço público.

## **10. ENTRE NÓS: ELABORAR E PENSAR IMAGENS**

Em *A Imagem Tempo* (1995), Gilles Deleuze elucida sobre as contingências e a força da imagem que se inscreve em função e para além de sua condição de imagem-movimento. Por meio desta elucidação, Deleuze acentua que, na relação com a imagem, protagonistas e espectadores precisam investir nos “meios” e nos “objetos pelo olhar”,

mas que também sejam capazes, continuamente, de ver e de ouvir “coisas e pessoas”. Assim, o ato de olhar o outro e com o outro desponta como um aspecto crucial e inerente na reflexão sobre as imagens. Por esse motivo, as presenças heterogêneas e sempre fugidias instauradas pela imagem pressupõem e decorrem uma ação coletiva, que não está e não pode ser operada de modo isolado, desassociado. Elaborar e pensar imagens implica não apenas na percepção de um movimento, mas é também uma operação conjunta que abre caminhos para que outros modos de ser, de estar e de pensar sejam viabilizados. Operar e lidar com imagens trata-se de uma intervenção movediça, mas que também, e acima de tudo, caracteriza como sendo uma intervenção comunitária, coletiva, interferência que se faz entre (e também por) nós.

É com base nessas premissas, que os dois projetos didáticos elaborados neste capítulo, apresentaram propostas que dão a ver outras visualidades e outras possibilidades de composição da imagem. Essas propostas sugerem um trabalho feito de modo integrado, grupal, dialógico, de modo que a sala de aula se torne um espaço de pensamento e de construção de imagens. As sequências didáticas abrangidas por este artigo, tentam superar os clichês, os encerramentos, e os efeitos de cristalização da imagem, uma vez que todas elas abrem e incluem vias interrogativas e de produção de outros sentidos. No primeiro projeto, cujo título é *É Zooliteratura! Um passeio com as palavras, imagens, e animalidades: os organismos vivos do poema*, os poemas da poeta do Acre, Francys Mary, possibilitam um diálogo entre poesia, imagem, e zooliteratura, que resulta em um mural poético com diferentes produções escrito-vi-

suais de autoria dos alunos. Já no segundo projeto, intitulado *Quando a imagem-palavra circula: presenças poéticas do Lambe-Lambe no espaço público*, a produção do coletivo poético Teiasurbanas abre outras perspectivas de se fazer imagem. Tem-se evidenciado, a partir do trabalho do coletivo, a relação da imagem com o espaço. O projeto oportuniza a reflexão de que a imagem pode ser utilizada como uma ferramenta de expressão, construção, e de intervenção de sentidos.

Entre nós, as imagens dispostas pelos autores(as), poetas e artistas do Norte do Brasil constroem pontes para que o ensino de literatura, em especial o ensino de poesia e da imagem, supere e transponha as barreiras, as representações unívocas, e as distâncias geográficas. Abre-se espaço para o outro que, interpelado, responde,

criando uma comunicação criativa, fluida, comunicação crítica – toda ela feita por e através de imagens.

Assim, o Norte do Brasil, em sua fecunda e diversa teia de imagens, é captado, por meio de recortes criativos, e de imagens desacomodadas, todas visíveis e operadas a partir da produção poética desses autores. Entre nós e com nós, a poesia de Francis Mary e do coletivo TeiasUrbanas abre espaços para pensar e elaborar imagens, declinando as distancias e os enrijecimentos sígnicos e visuais. Essa produção é recebida pela sala de aula que, ávida, torna-se o espaço de materialização e concretização dessas pontes – conciliando Brasil, mas também conciliando o eu e o outro.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

DELEUZE, Gilles. **A imagem tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. De semelhança a semelhança. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 13, p. 26-51, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 206–219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SAMAIN, Etienne (Ed.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

# ANEXOS

## ANEXO I – HABILIDADES E COMPETÊNCIAS CURRICULARES BNCC

### TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

#### PRÁTICAS

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

#### Habilidades

#### Competências específicas

**(EM13LP01)** Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

2

**(EM13LP02)** Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

1

## ANEXO II – BIOGRAFIA DA POETA FRANCIS MARY

Francis Mary Alves de Lima, 63, poeta, a Bruxinha, nasceu em 17.04.1957, em Rio Branco - Acre. Na infância, seu avô autodidata - João Cesino - mostrou-lhe o mundo da leitura quando a presenteou com o livro "Thesouro da Juventude", onde se encantou pelos poemas que lá encontrou. O imaginário da floresta nutrido pelas histórias que seus avós seringueiros contavam, sempre foi a sua principal fonte de inspiração. Aos 17 anos publicou seu primeiro poema, "Detalhe", na folha literária "Contexto Cultural", do jornal "O Rio Branco". Em 1982, na "geração mimeografo", publicou "Akiri, um Grito no meio da Mata" (1982), ilustrado por Hélio Melo, com poemas inspirados na luta de Chico Mendes e dos Povos da Floresta. Chico foi o primeiro comprador deste livro, adquirindo 8 exemplares para distribuir aos seus companheiros de Xapuri. Ainda, em 1982, publicou "Gota a Gota", também mimeografado. Em 1984 apresenta seu primeiro recital com poemas de "Akiri, um grito no meio da mata". Nessa época, começou a falar seus poemas em bares, teatros e atos públicos em defesa da floresta e da democracia. Tempos depois, passou a integrar a Academia Acreana de Letras.

Na juventude, atuou como atriz de teatro amador e ativista do movimento cultural, inclusive presidindo a Federação de Teatro do Acre – FETAc. Foi repórter no jornal Folha do Acre e, juntamente com Fátima Almeida, editou o primeiro Caderno B do Estado do Acre, onde divulgava a cultura acreana. Em 1984, apresenta o recital "Pé de Vento". Em....., o recital A poesia Canta e Fala. Nesse ano, foi morar em Brasília e participou, como repórter, dos momentos emocionantes da elaboração da Constituição de 1988. Lá, concluiu o curso de Bacharel em Direito, retornando ao Acre, em 1992. Ao retornar, colaborou com o Centro do Direitos Humanos e Educação Popular – CEDHEP e, unindo a sua vivência teatral e seus conhecimentos jurídicos, escreveu o espetáculo "Topa Tudo Por Direito", sobre direitos humanos. Foi uma das fundadoras do Agá & Vida, criada para apoiar os portadores do HIV e trabalhou como Assessora Jurídica da então deputada estadual Marina Silva. Em 1995, concursada, tornou-se tornou Analista Processual do Ministério Público Federal.

Em 1998, lançou o livro “A Noite em que a Lua Caiu no Açude” e começou a realizar saraus no bar “O Casarão”. Em 2000, foi cedida pelo MPF ao Governo do Estado para implantar o Programa de Proteção às Testemunhas e Vítimas Ameaçadas – PROVITA/Ac. Neste ano, adquiriu um casarão antigo, conhecido como Casa da Gameleira, restaurando-o para utilizar como espaço para realizar saraus lítero-musicais que, antes eram realizados no bar “O Casarão”. Em 2004, lançou “Pré-Históricas e Outros Livros”. Assumiu a direção do PROCON, onde realizou uma gestão de referência e diferenciada pela utilização da arte na educação para o consumo. Em 2010, foi convidada para exercer a função de Secretária Adjunta de Humanização da Gestão Pública, órgão novo vinculado à Secretaria de Estado da Gestão Administrativa e implementou um Programa de Humanização da Gestão Pública, uma experiência inovadora, onde a arte se fez presente para informar, sensibilizar e integrar os servidores públicos. Em 2012 e 2013, foi Diretora-Presidente da Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour/FEM. Em 2016, lançou o livro Gogó de Sola/Flor do Astral e em, 2021, a segunda edição do livro “A noite em que a lua caiu no açude.” Atualmente está aposentada pelo MPF. É Hipnóloga, Master Coach e Treinadora Comportamental.

ANEXO III – POEMAS DE AUTORIA DE FRANCIS MARY (UTILIZADOS NO PROJETO DIDÁTICO I)

### **Mariri**

**Canta  
a tribo inteira,  
embalada  
no mariri.**

**Uma velha índia  
mastiga desertos  
e vomita florestas.**

**O pajé foi ao centro  
do homem  
e um pássaro  
virou mulher.**

**A mulher se fez lara,  
parindo igarapés,  
onde botos revelados  
são novamente encantados  
por histórias de mulheres**

**Dança a tribo  
inteira no ritmo  
do mariri.**

### **Festa**

**Quando entrei na floresta  
A natureza em festa  
Dançava alegre bailado.**

**Pacas, tatus e cotias  
Surgiam por todos os lados.  
Macacos jogavam flores  
E um bentevi orgulhoso  
Exibia seu peito ornado.**

**O beija flor sugava  
Histórias de amor,  
Ouvidas no ipê coroado!**

### ***A tristeza do Mapinguari***

*O Mapinguari, quando  
dormir conseguia,  
se afogava em pesadelos,  
se enrolava em novelas  
de fumaças e, tossia.*

*Não dormia, nem comia.  
não sabia aonde ia.*

*Quando o sol se avermelhava,  
seu único olho chorava,  
vendo a mata que ardia.*

### ***Gogó de sola***

*O gogó de sola  
se agarra nos gogós  
sempre que se sente só  
para domar a dor  
que agarra feito cipó.*

*Na floresta, são conhecidas  
suas histórias de ser livre e infeliz.*

*É um macaco perdido  
nas brenhas da solidão,  
sonhando luas e estrelas  
no céu do seu coração.*

*E, quando no gogó  
de alguém, se agarra  
é em busca das palavras*

*que destravem sua fala  
para gritar as dores  
da floresta mutilada.*

*Ai, meu Deus,  
que agora ele se agarra  
é na garganta da minha fala!*

### ***Araras***

*As índias yawanawá  
olhavam para cima.*

*Seguindo seus olhares,  
descobri porque sorriam.*

*É que liam, nas entrelinhas  
das castanheiras douradas,  
as histórias de amores  
das araras que passavam.*

### ***AMAZÔNIDAS***

*Vem abrindo varadouros  
a multidão de índios,  
seringueiros e colonos.  
Das lendas do rio  
saem os botos  
que se encantam  
em guerreiros.*

*À frente cavalgam amazonas,  
levando nas mãos  
os estandartes da libertação!*

#### ANEXO IV – BIOGRAFIA DO PROJETO TEIAS URBANAS

O Projeto Teias Urbanas nasceu em 2017 proposto pelo poeta Rafael Cesar em parceria com o artista plástico Francisco Ricardo. Artistas de outras áreas foram convidados para participar e ampliar o alcance do projeto. Teias Urbanas parte dos textos sobre urbanidade manauara de autoria de Rafael e vão ganhando amplitude através da contribuição de artistas como Ingrid Gonçalves, que junto com Francisco, fizeram 10 ilustrações cada, a Mendes Auá que fez o design para transformar os textos em lambe-lambes e a Keila Serruya que transformou um texto em videopoema com a trilha sonora de Adria Praiano (ex-aluna do Rafael no ensino médio).

A partir de 2019 os lambe-lambes dos textos e das ilustrações foram espalhados em 50 pontos da cidade, em forma de intervenções urbanas, transformando a cidade em uma galeria ao mesmo tempo que propunha usar Manaus como tema literário e plataforma de exposição ao mesmo tempo. Após esse início o projeto foi convidado para compor a exposição 'Espaço Mediações' da Galeria do Largo. O resultado dessa 1ª edição foi o livro reunindo os textos e as ilustrações, 50 intervenções ao longo das 04 zonas da cidade, 01 exposição, 01 videopoema.

Já em 2020 iniciou a produção da sequência que veio a ser executada em 2021. Foram convidadas nossas artistas para compor os lambe-lambes questão sendo colados pela cidade e um fotógrafo para compor o material que ilustrou o livro. Nathalia Corrêa; Ingrid Gonçalves; Victoria Katarina foram as responsáveis pelos lambes da 2ª edição do projeto. Já Alonso Junior responsável pelas fotografias que compõem o livro Cidade Corpo. Ao todo 30 novos videopoemas, 06 exposições da exposição itinerante, 02 oficinas e um livro com 37 novas poesias compõem essa 2ª edição.

O projeto tem por objetivo falar poeticamente sobre Manaus e debater politicamente a urbanidade da cidade, sempre levando os questionamentos sobre ocupação da cidade pelas pessoas e através da arte. Debatendo sobre para quem a cidade é constituída, quais espaços são voltados para pessoas e quais para arte. TeiasUrbanas fala sensivelmente sobre essa ideia e a memória de Manaus que compõe o autor, mas também apontando para qual Manaus anseia para um futuro. Através da poesia é dado vazão a esse lado estético/lírico sobre a cidade, já com as intervenções o debate político de ocupação dessa mesma cidade. Esses dois lados são indissociáveis da mesma vivência - a do autor -, mas possuem autonomia para dar vazão às demandas distintas do artista.

O autor do projeto, Rafael Cesar, nasceu em 1988, se formou em História (licenciatura) pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM em 2010, deu sua 1ª aula como profissional em fevereiro de 2011, iniciou seu trabalho na secretaria estadual de educação - SEDUC em agosto de 2015. Lançou seu 1º livro - A Emoção e os Rastros - em 2014; Teias Urbanas projeto de ocupação em 2019 e seu mais recente livro, Corpo Cidade em 2021. Lançou poesia nas revistas digitais Torquato e 7 dias cortando as pontas dos dedos.

ANEXO V



Nessa cidade tem uma angústia  
que paira no ar.  
Tem uma angústia que ousa construir moradia no meu  
peito,  
que não some.  
E por mais que eu engula  
existe nessa cidade uma angústia  
Nomeou aquela antiga rua,  
que agora  
é passado,  
não é nem mais nessa  
e nem tua.  
Cheia de cimento e asfalto  
corre por ela as águas de chuva,  
e esconde nela lágrimas de um tipo de saudade  
- saudade do que não foi.  
Sinto o gosto pela falta de necessidade,  
por isso como ruas desertas do centro,  
becos que dão no rio  
e la me declaro ponto.  
Ruas vazias, esquecidas,  
onde assisto o pôr  
do sol e lembro que a vida  
é outra quando a rua  
é invadida pela lua.  
E nela eu colo nos muros  
da cidade  
muitas angústias transformadas em versos e digo:  
o silêncio de concreto  
é o maior dos infernos.

**NESSA CIDADE  
TEM UMA  
ANGÚSTIA  
QUE PAIRA NO  
AR.  
TEM UMA**

**ANGÚSTIA  
QUE OUSA  
CONSTRUIR  
MORADIA NO  
MEU PEITO,**



AULA 3:

**Poesia e performance  
pelos decibéis do corpo/  
poema de lia testa**

*Cinara Ferreira*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.3

***na minha leitura dos textos dos  
quais extraio minha alegria,  
está parte do meu corpo***

Paul Zumthor

*Guizos da carne*: pelos decibéis do corpo (2014), de Lia Testa, é daquelas obras que demandam o empenho do corpo em sua leitura. Como o título sugere, há nos poemas a presença ativa de um corpo, como um guizo, que vibra em determinada frequência sonora, convocando o corpo do leitor. A encenação de um corpo que incita outros corpos para sua apreensão, torna a escrita de Lia Testa performática. Para performar os poemas, neste artigo/proposta de ensino, parto do conceito de performance de Paul Zumthor, para quem a palavra poética faz subsistir uma presença invisível, que é a manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais (2000, p. 80).

Para o autor, a performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente. Assim, não se pode falar de performance de maneira perfeitamente unívoca, sendo possível defini-la em diferentes graus ou modalidades: desde a performance propriamente dita em um contexto de pura oralidade até a situação de pura escritura-leitura. Entre os dois extremos, pode haver uma série de realizações mais ou menos claras, que se afastam gradualmente do primeiro modelo, que nunca é completamente recuperado.

Na tentativa de encontrar um primeiro modelo, é significativa a leitura de um recorte (de jornal)<sup>3</sup>, por ocasião do lançamento da obra, que versa brevemente sobre a autora, sua formação acadêmica e atuação profissional, assim como sobre a elaboração de *Guizos da carne*, que nasce de uma experiência:



*Lia Testa* é do Paraná. Mestre em Letras e doutoranda do programa em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Professora de Literatura e História da Arte há mais de dez anos, na Universidade Federal do Tocantins. Integra antologias poéticas no Brasil e algumas no exterior. O livro *guizos da carne* foi elaborado na época em que residiu na cidade de São Paulo, tentativa de se instalar no limiar do instante, experimentar o mundo e agenciar a poesia em todos os lugares, passagens e brechas.

USE COMO MARCADOR DE PÁGINA



Como se depreende do texto, a obra tem o intuito de performar uma experiência de mundo a partir do agenciamento da poesia. Chama a atenção nessa imagem a instrução na lateral esquerda de usar o texto recortado como marcador de página. Isso sugere (para mim) o propósito de conectar o leitor dos poemas com a performance inicial da poeta paranaense, que os escreve na época em que residiu em São Paulo, “numa tentativa de se instalar no limiar do instante”, ou seja, seus poemas nascem de uma necessidade de performar “lugares, passagens e brechas novas.”

3 Recorte sem referência encontrado na página de facebook do livro, intitulada **Guizos da carne, de Lia Testa** @guizosdacarne · Artista. Disponível em: <https://www.facebook.com/guizosdacarne>. Acesso em 30 mar. 2022.

A informação colabora para que imaginemos a escritora em seu momento de criação e nos convida a recuperar esse momento na leitura dos poemas.

Usada como capa da página de Facebook da obra, o recorte me leva a inferir que a imagem, de alguma forma, traz uma pista importante para o leitor. Propositamente, coloco a imagem do texto aqui e não sua transcrição, pois texto e imagem são elementos importantes da poética de Lia Testa que, além de poeta, é autora de obras-colagens, designando a si mesma de colagista, conforme no poema que inicia um texto seu sobre seu processo de criação<sup>4</sup>:

· **A COLAGISTA** ·  
 · **uma pequena colagista nasce todo dia** ·  
 · **uma pequena colagista morre todo dia** ·  
 · [tesoura] ·  
 · **uma pequena colagista pensa com a mão** ·  
 · **uma pequena colagista pensa que pensa com a mão** ·  
 · **uma pequena colagista pensa a mão** ·  
 · [mão] ·  
 · **eu sou colagista?!** ·

As obras-colagens da autora apontam para uma performatividade que se situa na fronteira entre poesia e artes visuais. Assim como seus poemas evocam imagens, sons e movimentos, também suas colagens evocam a textualidade. No poema transcrito, cujo título encaminha para uma certeza,

pelo uso do artigo definido antes do substantivo “colagista”, o eu lírico termina com uma interrogação sobre si mesma, sugerindo a fluidez de sua obra em processo. A artista vê a si e à sua arte enquanto performance, não havendo o intuito ou mesmo a possibilidade de se definir: “Para a pergunta que encerra a narrativa que está no meu primeiro livro de artista (“A colagista”, 2019), arrisco uma possível resposta: se eu for uma colagista (conforme minha busca artística), o serei *in statu nascendi*, envolta em processos de relações/conexões.”

A propósito, a colagem é um dos processos utilizados na arte da performance, cuja história tem início, conforme Roselee Goldberg (2006), no primeiro manifesto futurista do poeta Filippo Tommaso Marinetti, em 1909, publicado em grande circulação pelo jornal

4 TESTA, Lia. Colagem em Ato: o Processo de Criação de Lia Testa. In: *Revista Acrobata*. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 1º abr. 2022.

francês *Le Figaro*, além de ter contado com representantes nas demais vanguardas europeias, passando pelo Dadaísmo, Surrealismo, Construtivismo e a Escola Bauhaus. Naquele momento, a performance representava aos seus praticantes “a liberdade de ser, ao mesmo tempo, “criadores” no desenvolvimento de uma nova forma teatral, e “objetos de arte”, porque não faziam nenhuma separação entre sua arte como poetas, como pintores ou *performers*” (GOLDBERG, 2006, p. 4).

De acordo com Goldberg, a performance é uma forma híbrida de expressão artística, uma linguagem repleta de pulsação, de vitalidade e de urgência, um modo de atuar no mundo que mistura irrevogavelmente a arte e a vida. Parte-se do pressuposto de que a escrita pode ser pensada como performance na medida em que é palco de encenação do real, do cotidiano, do pessoal e, em especial, daquilo que é a do ordem do desejo. O entendimento da escrita literária como ato performático implica sua compreensão para além do signo. Mais que portadora de sentidos, a literatura é presença. Ao transportar a experiência para a ficção, o escritor assume um papel político e convida o leitor às suas próprias performances.

## PERFORMANCES EM SALA DE AULA

No intuito de pensar uma prática de ensino que desafie estudantes a fazer uma leitura de poesia de maneira prazerosa, aprofundada e, se possível, de modo a performar

os poemas, proponho a seguir algumas atividades, com base na proposta metodológica de Rildo Cosson, apresentada em seu livro *Letramento Literário* (2006), que visa desenvolver o letramento literário na escola.

O foco principal do letramento literário é a leitura, que deve ser continuamente ampliada e questionada em sala de aula. Para tal, Cosson propõe a formação de uma comunidade de leitores na escola, a partir da aplicação de seqüências de letramento literário, que podem ser básicas ou expandidas. Neste trabalho, apresentarei uma seqüência básica e uma sugestão de expansão para trabalhar a poesia de Lia Testa. A seqüência básica é composta por quatro momentos: 1) a motivação, que prepara o aluno para a leitura; 2) a introdução, que apresenta a obra e o autor; 3) a leitura em si, que pode ser realizada em sala de aula, na biblioteca ou em casa e deve ter um acompanhamento por parte do professor; 4) a interpretação, que é pensada em dois momentos, um interior (individual) e outro exterior (na comunidade de leitores).

A seqüência expandida tem os mesmos quatro momentos, com a diferença de que a interpretação é aprofundada, ocorrendo depois de uma contextualização da obra (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), a partir da qual se desenvolve atividades em torno de um dos aspectos. Na expansão, busca-se destacar os possíveis diálogos que a obra estabelece com outros textos. A seqüência básica está naturalmente inserida na seqüência expandida, e cabe ao professor definir até onde deseja ir com seus alunos.

## SEQUÊNCIA BÁSICA

1.

**MOTIVAÇÃO:** em um primeiro momento, visando motivar os alunos para a leitura, sugere-se projetar uma obra-colagem de Lia Testa para que os alunos observem:



Título: “das bacantes bacanas,  
coração (2019), de Lia Testa. A obra-colagem  
(feita à mão) faz parte da Série “De tanto coração”

Após observar reações espontâneas dxs estudantes, fazer as seguintes questões:

- a. O QUE OBSERVAM NA IMAGEM?
- b. O QUE CHAMA MAIS A ATENÇÃO NA IMAGEM?
- c. COMO A ARTISTA APRESENTA O CORPO NA OBRA?
- d. QUAL É A RELAÇÃO ENTRE O TÍTULO E A IMAGEM?
- e. VOCÊS SABEM O QUE É UMA OBRA-COLAGEM?

No debate que se estabelecer a partir das questões, sugere-se informar que essa imagem está na página inicial do site pessoal<sup>5</sup> da artista e chamar a atenção para a presença do corpo na obra e suas possibilidades de interpretação. Posteriormente, esse destaque pode ser retomado na interpretação dos poemas.

**2. INTRODUÇÃO: para introduzir a autora e sua obra, mostrar o site da revista Acrobata<sup>6</sup> e propor a leitura coletiva do texto de apresentação de Lia Testa, transcrito a seguir:**

“Lia Testa (PR/TO). É professora de literatura, poeta e colagista. Trabalha com colagens feitas à mão. Suas composições de “obras-colagens” exploram procedimentos de justaposição e de sobreposição de imagens. Suas últimas séries de colagens tratam de temas relativos ao erotismo e seus atravessamentos, explorando o *nonsense* como fio condutor Também é autora dos seguintes

5 <https://poetalia123.wixsite.com/liatesta>

6 <https://revistaacrobata.com.br/demetrios/artes-visuais/colagem-em-ato-o-processo-de-criacao-de-lia-testa/>

livros de poesia “guizos da carne: pelos decibéis do corpo” (SP/ Poesia Menor, 2014) e “sanguínea até os dentes” (SP/Patuá, 2017).”

Após esse texto de apresentação, a própria autora escreve:

“Início com uma pequena narrativa, ouçamos:

· **A COLAGISTA** ·

· *uma pequena colagista nasce todo dia* ·

· *uma pequena colagista morre todo dia* ·

· [tesoura] ·

· *uma pequena colagista pensa com a mão* ·

· *uma pequena colagista pensa que pensa com a mão* ·

· *uma pequena colagista pensa a mão* ·

· [mão] ·

· *eu sou colagista?!* ·

Para a pergunta que encerra a narrativa que está no meu primeiro livro de artista (“A colagista”, 2019), arrisco uma possível resposta: se eu for uma colagista (conforme minha busca artística), o serei *in statu nascendi*, envolta em processos de relações/conexões. **O FASCÍNIO, O DESEJO E A GÊNESE “INICIAL” DO PROCESSO:** sair em busca de uma cadeia (possivelmente infinita?) de imagens (nada nasce *ex nihilo*) e convergir diferentes caminhos, para estabelecer uma pós-produção do mundo (usar as “imagens” que estão à nossa disposição ou nas tramas da cultura), compreender a arte como um espaço de relações intercambiantes (divisor de águas, a leitura de Nicolas Bourriaud) e moventes, com procedimentos circunscritos em um regime de encontros “casuais” (in)ten-sivos, para criar condições de elaborar “reciclagens” de materiais existentes, fazendo, com isso, (re)exposições de ideias. (RE)utilizar imagens da cultura visual disponíveis nas mídias impressas, multi-plicar, recodificar um repertório de formas, recorrer constantemente

a formas já produzidas pelos meios de comunicação e pelas mídias impressas. **O QUE FAZER:** utilizar um estoque de dados já existentes (recorrer às diferentes imagens impressas em papel e/ou outros materiais), selecionar, recortar, manipular, reordenar, colar etc., para criar e projetar enredos possíveis, a partir de uma negociação quase infinita e aberta, para (re)ativar pontos de vista que podem alimentar a nossa imaginação. **CAIXA DE FERRAMENTAS:** uma gama de imagens existentes no mundo, “[...] nenhum signo deve ficar inerte, nenhuma imagem deve ser intocável. A arte representa um contrapoder.” (BOURRIAUD, 2009). **A COLAGEM:** uma técnica para “[...] a exploração sistemática do encontro casual ou artificialmente provocado de duas ou mais realidades estranhas entre si sobre um plano aparentemente inadequado, e um cintilar de poesia que resulta da aproximação dessas realidades” (ERNST, 1974). Combinar e experimentar a ideia de montagem na colagem. Juntar, reunir, rearranjar etc.,

para surgir algo “novo”. Contudo, nada é original, tudo é colagem, “Por que há algo, e não nada? (HEIDEGGER E LEIBNIZ). A colagem envolve procedimentos de escolha, de (re)agrupamento, de dispor composicionalmente as partes ou de ações de rearranjos. **FRAGMENTOS DE IMAGENS, RECORTES, APROPRIAÇÕES DE MATERIAIS VISUAIS:** diferentes materiais podem levar a uma expansão do pensar e do sentir o mundo. A imagem existente vai de um lugar a outro: processo de apropriação, ou desvio e “saques” de imagens, para criar outras relações ou “novas” narrativas. As imagens (que podem ser fragmentos, recortes, pedaços rasgados de papéis etc.) são vasos comunicantes e estão vinculados às relações culturais no tempo e no espaço. No mundo que vivo, transito, observo e faço a coleta daquilo que me interessa (ou daquilo que mais me toca sensivelmente), assim, busco aproveitar do meu entorno (viso aqueles materiais disponíveis nas mídias impressas). Por isso, por meio dos materiais

coletados, concretizo/materializo uma série de obras-colagens, que passam a pertencer ao meu processo de criação (processo e obra: MESMA COISA não se separam). **EROTISMO:** estoque estético e político para a minha *práxis* artística, “[...] cadeia infinita de agregação de ideias [...] série infinita de aproximações (CALVINO, 1990). Um potente caminho a ser percorrido. Postura *ultrainsight*, linha de vitalidade e de potências criativas, o criar é um estado permanente de transformação e mutação, um *input* para a concretização de diferentes séries de colagens, sigo no contexto erótico, porque “[...] o que está em jogo no erotismo é sempre uma dissolução das formas constituídas [da vida social e regular] [...]” (BATAILLE, 2014). **POSSIBILIDADES DE CRIAR:** o que busco explorar e expressar nas minhas obras-colagens são formas de continuidades da vida, em vias de um erotismo apreendido e tomado, como perturbação e desordem ao máximo [ato político e estético]. **COLAGENS ERÓTICAS:** qualquer corpo que se abre à continuidade dos seres, especialmente, por meio da nudez, dos “canais secretos” (para usar uma expressão de BATAILLE) nos dão o sentimento da obscenidade ou dos estados eróticos. Minhas últimas séries de colagens tratam de questões e temas relativos ao erotismo, e seus atravessamentos, tendo como fio condutor o *nonsense*. **O GESTO MANUAL:** promessa de afirmação de vida, procedimento dispendioso de energia (não acumular nada, gasto imenso de tempo e de quantidades de energias), exercício de agitação febril, prodigalidade, energia viva, orgias das mãos, festas de imagens [olho e mãos], o gesto manual faz fusões estranhas e provocantes. **PROCESSO DE COLAR:** vício, obsessão, deleite moroso, o porvir à necessidade de criar [O DEVIR], signo da ação, do ato, do prazer de fazer; uma espécie de jogo – um aspecto comunicacional – constructos precisos (preciosos), operação de movimentos e gestos, um coabitar de referências e de colaborações mútuas (envolve todas as partes do corpo). **OS LUGARES OU TOPOI:** além-fronteiras, fantasia, inventação de mundos possíveis, o erótico rearranjado, lugares [de corpos] possíveis, um acontecimento,

uma efetivação, uma liberdade, o prazer – o deleite estético – uma prática que é pensada, o erguer de vozes, local de interação (ou interações). *I now. That's what makes it so sexy* [Eu sei. Assim fica mais excitante ceder aos impulsos: explorar o criativo, (re)viver a criação, a dança do criar – as delícias e as angústias do processo de criação. **MONTAGEM/COMPOSIÇÃO:** Pensar isto & aquilo, pensar o suporte, os materiais, ter atração por reunir as imagens. voltar sempre à imagem: olhar, como se visse um “mar sem fim”. LOGO, romper com o lógico, e ouvir os diferentes chamados da criação. fazer sempre uma caçada de imagens eróticas, desejar que a composição se torne híbrida de linguagens instigante. buscar uma manutenção (contínua e de encontros auspiciosos) de imagens, para elaborar/criar/tensionar diferentes relações de imagens //o jogo não acaba. nunca acaba//. **O INEVITÁVEL:** me deixar “afetar” pelas imagens, criar ou reforçar o jogo erótico, em diferentes camadas e contextos. – *FASCIA PECTORALIS CXXXIV* – “*Fascia, crescentes dominae compesce papillas, / Ut sit quod capiat mostra tegatque manus*” [“Comprime, de minha amante, os dois seios em botão/ Para que caibam sempre no oco de minha mão”, de Marcial, do livro XIV, epigrama 134].<sup>7</sup>

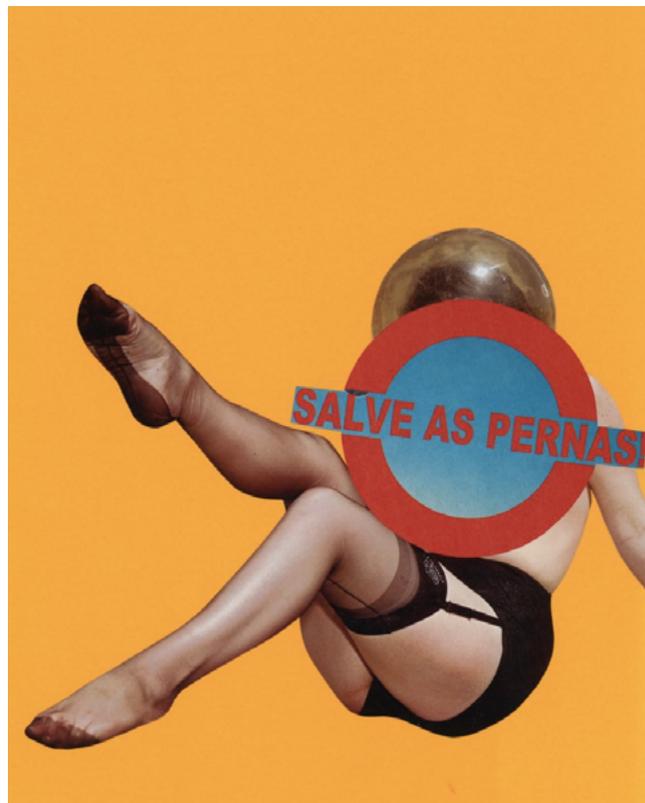
Após a leitura, recomenda-se conversar com @s estudantes sobre suas dúvidas de vocabulário e de compreensão, chamando a atenção que o texto também é construído a partir da técnica da colagem. Na sequência, sugere-se realizar as seguintes questões:

- a. **O POEMA “A COLAGISTA” É UMA TENTATIVA DA ARTISTA DE SE DEFINIR. QUE SENTIDOS SÃO SUSCITADOS PELO VERSO “UMA PEQUENA COLAGISTA PENSA COM A MÃO.”**

7 TESTA, Lia. Colagem em Ato: o Processo de Criação de Lia Testa. In: *Revista Acrobata*. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/quem-somos/> Acesso em: 1º abr. 2022.

- b. O TEXTO É UMA ESPÉCIE DE PASSO A PASSO DE COMO FAZER UMA OBRA-COLAGEM. PALAVRAS OU EXPRESSÕES EM NEGRITO SINALIZAM ESSES PASSOS. QUAL PASSO LHE CHAMOU MAIS A ATENÇÃO? POR QUÊ?
- c. LIA TESTA USA UMA LINGUAGEM POÉTICA PARA FALAR DE SUA ARTE. QUE EFEITO TEM ESSE TIPO DE LINGUAGEM SOBRE O LEITOR NA SUA OPINIÃO?
3. **LEITURA INTERIOR E EXTERIOR:** em sala de aula, durante dois períodos, propor a leitura individual do livro **Guizos da carne: pelos decibéis do corpo**, de Lia Testa. Após a leitura, organizar os alunos em grupos para realizar a leitura em voz alta dos poemas. Nesse momento, o objetivo será de apropriação dos textos, a partir da experimentação de diferentes leituras por parte dos alunos.
4. **INTERPRETAÇÃO** - depois de realizadas as leituras individuais e coletiva dos poemas, distribuir as seguintes questões para serem respondidas por escrito, em duplas ou trios.
- a. QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS TEMAS PRESENTES NOS POEMAS DE LIA TESTA?
- b. CARACTERIZE A FORMA DOS POEMAS, OBSERVANDO ELEMENTOS COMO MÉTRICA, RITMO, RIMAS, ASSONÂNCIAS E ALITERAÇÕES, CLASSE GRAMATICAL DAS PALAVRAS PREDOMINANTE, PONTUAÇÃO, FIGURAS DE LINGUAGEM, FIGURAS DE PENSAMENTO ETC). COMO ESSES ELEMENTOS SE RELACIONAM COM OS TEMAS ABORDADOS NOS POEMAS?
- c. COMO O CORPO É APRESENTADO NOS POEMAS?
- d. COMO A POETA EXPLORA OS CINCO SENTIDOS NOS POEMAS?

- e. ESCOLHA UM POEMA DE LIA TESTA DE SUA PREFERÊNCIA E LEIA EM VOZ ALTA. QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES QUE MUDAM AO LER E OUVIR O TEXTO EM SUA PRÓPRIA VOZ?
- f. A COLAGEM ESTÁ PRESENTE NA POESIA DE LIA TESTA? EXEMPLIFIQUE.
- g. OBSERVE OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A OBRA-COLAGEM E O POEMA DE LIA TESTA QUE SEGUEM. APONTE PONTOS DE CONTATO ENTRE AS DUAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS.



Título: “salve as pernas” (2018), de Lia Testa. A obra-colagem (feita à mão) faz parte da Série “Salve as pernas”

efêmero novo velho  
coisas de um caolho  
no olho do olho e só  
na curva atravessada  
desse caminho down  
hoje amanhã não sou  
homem adiante bicho  
bicho-gente que come  
o sol a pino o sal da terra gota errante  
de saber amargo traço o papo do  
diabo goela abaixo a baba  
escorre lambendo a  
a língua por  
dentro  
do  
ar

Poema de *Guizos da carne*:  
pelos decibéis do corpo, 2014, p. 10.

- h.** REALIZAR A LEITURA SILENCIOSA E A LEITURA EM VOZ ALTA DO POEMA QUE SEGUIE. DEPOIS, OBSERVE A PRESENÇA DO CORPO E DOS CINCO SENTIDOS EM SEUS VERSOS. QUE RELAÇÕES A AUTORA ESTABELECE ENTRE CORPO, VOZ E PALAVRA NO POEMA?

*A palavra é o nosso fogo. Nosso axé (Mãe Beata)*

*devir voz*

v

*há um devir mantra*

*um om poema*

*na voz 100 vezes desfiada*

*no rosário das nossas línguas vibrantes*

*o axé dos lábios*

*no ancestral corpo*

*vibra sussurrado*

*nos lóbulos auriculares*

*entoa a carne da poesia*

*na escrita que queima*

Poema de *Guizos da carne:*  
pelos decibéis do corpo, 2014, p. 39.

Após a conclusão da atividade escrita, as respostas devem ser compartilhadas com o grande grupo, no intuito de promover o debate e ampliar a interpretação.

5.

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA** - para ampliar o estudo da poesia de Lia Testa, organizar um grupo de leitura em voz alta na escola com duração de 8 semanas, de encontros de 1h30. Nesse grupo, a partir da leitura em voz alta e do diálogo sobre os poemas e as obras-colagem da autora, os alunos poderão preparar performances para apresentar para um público externo. Nessas performances, poderão usar recursos de outras artes, como a música, o teatro, o cinema, a pintura etc, com o apoio de professores de outras disciplinas. Para embasar o trabalho, deve haver uma pesquisa sobre o contexto da autora e da sua obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências são práticas que facilitam o letramento literário na escola, e não fórmulas a serem seguidas de forma rígida. A sequência apresentada neste artigo é apenas uma das possibilidades de trabalho didático com a poesia de Lia Testa sob a perspectiva da performance. A partir dela, cada professora ou professor encontrará seus caminhos para um letramento literário adequado à sua realidade escolar. E, assim, construirá a sua performance em sala de aula. Outros textos e outras conexões podem ser incorporados ao trabalho, de modo que a sequência dialogue com a experiência de leitura d@s estudantes a quem se dirige.

A abordagem da poesia a partir do conceito de performance pode ser bastante produtiva no ensino, por oportunizar, por um lado, a reflexão sobre a presença ativa de um corpo na escrita e na leitura e, por outro, o trabalho criativo a partir da experiência de leitura. Pensar a educação como uma ação criadora de novas e diversificadas realidades, é um modo de subverter a lógica do capitalismo que nos quer apenas como consumidores passivos em um mundo em que tudo se apresenta pronto e repetido. Ler poesia e contemplar a arte em todas as suas formas é uma fonte incomensurável de conhecimento e de prazer, especialmente quando se tem a possibilidade de pensar a literatura e a arte enquanto vida também.

## REFERÊNCIAS

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

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance**. Do Futurismo ao Presente. Tradução Percival Panzoldo de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TESTA, Lia. Colagem em Ato: o Processo de Criação de Lia Testa. *In*: **Revista Acrobata**. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/quem-somos/> Acesso em: 1 abr. 2022.

TESTA, Lia. “das bacantes bacanas, coração” (2019), Série “De tanto coração”. *In*: TESTA, Lia. Colagem em Ato: o Processo de Criação de Lia Testa. *In*: **Revista Acrobata**. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/quem-somos/> Acesso em: 1 abr. 2022.

TESTA, Lia. Guizos da carne: pelos decibéis do corpo. São Paulo: Poesia Menor, 2014.

TESTA, Lia. salve as pernas (2018), Série Salve as pernas. *In*: TESTA, Lia. Colagem em Ato: o Processo de Criação de Lia Testa. *In*: **Revista Acrobata**. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/quem-somos/> Acesso em: 1 abr. 2022.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

AULA 4:

# O hip-hop em sala de aula possibilidades didáticas

*Eliane Cristina Testa*  
*Leomar Alves de Sousa*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.4

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa proposta pedagógica orienta-se no documento do Programa Nacional de Cooperação na Amazônia (PRO-CAD – Amazônia, UFT, UNIFESSPA, URGs), que demanda a um fortalecimento das produções acadêmicas da região Amazônica. Além disso, a presente proposta intenta atender a uma recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, última quadrienal), que solicita produzir materiais didáticos, quando possível, já que o Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus de Araguaína tem como foco o ensino. Neste sentido, esta proposição pedagógica que perspectiva a inserção do *hip-hop* em sala de aula, possibilita uma contribuição com a Educação Básica, com foco no ensino médio.

Nesta proposta seguimos ainda as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em Linguagens – Ensino Médio, especialmente, por este documento oficial recomendar o exercício do direito à literatura e à arte. À vista disso, esta proposta pedagógica articula o *hip-hop* na sala de aula, por meio de uma perspectiva de ampliar as poéticas comunicativas de jovens estudantes, possibilitando a prática com o texto poético-musical do *rap* em mediações expansivas e expressivas, buscando efetivar o letramento literário, compreendido como uma prática social, e fazer avançar a educação literária.

Deste modo, esta proposta didática visa a uma interação entre a(o)s aluna(o)s de modo que tenham acesso à diferentes

linguagens e produções literárias. Considerando ainda que o processo de ensino e de aprendizagem em literatura tende a ampliar e enriquecer seus olhares sobre o mundo e aprofundando experimentar as suas capacidades de ler e de criar. Por isso, esta prática pedagógica em poesia *hip-hop*, desenvolvida em sala de aula, pode auxiliar a/o jovem educanda/o a alcançar a sua própria linguagem artística e/ou criação poética.

## EXPERIMENTAÇÕES DE LINGUAGENS: O HIP-HOP, A EDUCAÇÃO BÁSICA E A BNCC (2018)

Dentre as dez competências gerais da Educação Básica elencadas na BNCC (2018), destacamos a competência de número 3, que tem como propósito “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 11). Também verificamos, ainda na BNCC, que há orientações que preconizam habilidades a partir do contato com diferentes modalidades textuais e artísticas, contempladas no “Campo artístico-literário”, quando o referido documento descreve os seguintes códigos de habilidades contemplados nos seguintes descritores (EM13LP47), (EM13LP51) e (EM13LP53). A seguir, vejamos as habilidades em questão:

*Habilidades em foco:*

*(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2018, p. 525)*

*(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (BRASIL, 2018, p. 525)*

*(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (BRASIL, 2018, p. 528)*

Ante aos expostos na competência 3 da BNCC e nas habilidades apresentadas, é de extrema pertinência a abordagem do *hip-hop* na escola na perspectiva de potencializar a apropriação cultural deste movimento pelos estudantes, ao mesmo tempo que irá ampliar suas habilidades comunicativas e de interpretação dos diferentes contextos sociais, sobretudo por meio da poética presente nas letras de *raps*.

Também é importante salientar que a inclusão do *hip-hop* na escola representa a efetivação do direito que adolescentes



e jovens tenham acesso a diferentes movimentos artísticos contemporâneos, como via de fruição e de ampliação de seus repertórios culturais, de modo que contribui para que alunas e alunos vivenciem momentos de compartilhamentos poéticos e musicais, exercitando suas identidades e seus modos de compreensão da sociedade.

Cabe à escola, pois, pensar e adotar práticas pedagógicas que contemplem o contato da(o)s estudantes com o *hip-hop* para que eles tenham suas habilidades e competências plenamente desenvolvidas no que se refere à fruição artístico-cultural e literária, conforme orienta a BNCC.

Estes códigos descritores que citamos no quadro “Habilidades em foco” orientam a participação em eventos variados realizados na escola, engendrando,

com isso, maneiras de efetivar a uma maior integração dos jovens estudantes, que exercitam a socialização. Além disso, estes momentos dos eventos é mais um modo também de alunas e alunos exibirem suas produções artísticas para a comunidade escolar e externa.

Além do mais, esperamos que as atividades artístico-literárias realizadas na escola possibilitem a uma inserção psicossocial, em que este alunado possa aumentar sua capacidade de intervir com mais autonomia e criticidade no meio cultural.

Também destacamos que estas experimentações artísticas-culturais oportunizam desenvolver habilidades de a(o)s aluna(o)s tecer comentários, produzir suas próprias impressões e ideias sobre “livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições” etc (BNCC, 2018, p. 528), ampliando seus conhecimentos e saberes, como uma condição importante para a formação cidadã.

## PARA AMPLIAR CONCEITOS

**Hip-Hop** é uma forma de expressão cultural, um estilo de arte oriundo de um fenômeno “marginal-periférico” imbricado em seu surgimento nos bairros hispânicos e negros de Nova Iorque nos finais dos anos 1970. O *hip-hop* surge como movimento contestador de jovens negros, pobres e das comunidades incidindo e englobando uma performance discursiva verbal e visual de protesto, de revolta, de contestação, e que vai configurar formas de expressão de autoafirmação e de formação

da identidade, como salienta Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2013). Essas construções criativas de jovens que se sentem hostilizados pelo sistema socioeconômico, principalmente, a população negra, que é relegada às péssimas condições de vida, vai gerar sentidos de protestos e de atitudes contra os discursos hegemônicos estabelecidos pelo poder.

Nesta perspectiva criam brechas para expressões de contestação, com força e potência de aumentar a consciência crítica perante quadros de exclusão, de marginalização, de discriminação e de um racismo estrutural que permeia nossa sociedade. O *hip-hop* congrega corpos em suas operações performáticas e estes corpos (voz-fala-som-gestos-roupa-discursos) estão em consonância com a realidade social na qual estão inseridos. Há assim, uma cultura de efeito e de estilo estético que afirmam resistência, pertencimento e anti-história, e que se destinam na busca de romper com estruturas sociais opressoras, organizando, assim, outros modos de pensar, de ser, de atuar sociopoliticamente e de sobreviver.

As expressões artísticas que estão no bojo cultural do movimento *hip-hop* são grafite, dança (principalmente o *break*), poesia, música (*rap*), estilos de roupa (que ficou conhecida com *b-boy* e *b-girl*), isso se configura desde os seus primórdios, até os dias atuais, constituindo e redimensionando identidades e espaços de entrecruzamentos de linguagens. Com especial destaque da juventude, em sua grande maioria negros, em comunidades urbanas e que historicamente construíram e ainda constroem suas ações de luta, de resistência e de reexistência, engendrando esferas sociais e políticas de um artivismo cotidiano.

Com isso, sabemos também, que estes sujeitos ativistas, como afirma Marcos Marcionilo (2011, p. 13) ajudam na consolidação “[...] de muitas atividades letradoras, extramuros, extraescola, especialmente em ambientes ultraurbanos”. Mas, que podem sim dialogar e estar dentro da escola, no chão da escola reconhecimento, trocas de saberes/poderes, linguagens na confirmação que há múltiplos letramentos manifestados de diferentes modos na sociedade, principalmente, um que Ana Lúcia Silva Souza (2011) vai denominar de “Letramento de reexistência”, isto é, aquele que faz emergir uma agência de letramentos que trazem como pontos de conexão com diferentes grupos de movimentos sociais negros, que em os sujeitos “[...] do movimento do *hip-hop* desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar

os usos da linguagem, os valores e as intenções do que chamo de letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011, p. 36).

O corpo é espaço de poder, de identidade, de movimento, de construção de possibilidades discursivas de enfrentamento, de expansão de uma identidade cultural, digamos mais periférica, e por meio, por exemplo, do *rap*, é capaz de confirmar uma outra autoimagem para o corpo negro ou para o corpo da comunidade, em que a projeção se centra na busca de uma valorização de processos culturais e de estilos marginais-periféricos.

## AFINAL, O QUE PODE HIP-HOP, O RAP NA ESCOLA?

*Hip-hop* [to *hip*] pode ser traduzido como (balançar) e [*hop*] (o quadril), e é marcado discursivamente por uma produção artística e uma performance cultural que denuncia as desigualdades sociais, o racismo, a discriminação e as diferentes formas de violências que sofrem os menos favorecidos e os que são, muitas vezes, colocados à margem da sociedade. A forma mais expressiva do *hip-hop* é o *rap* (termo em inglês designado por *rhythm and poetry* [ritmo e poesia]), que se estrutura como uma poesia cantada, contendo ainda melodias rimadas, versos falados e batidas eletrônicas, muitas músicas são compostas por mixagem, e que necessita do DJ (*disk-jockey*) e/ou do MC (ou MCs (*masters of ceremony* [mestres de cerimônia])).

A manifestação cultural do *rap*, atualmente já tem grande alcance fora do Brasil e no Brasil, é um movimento operado, principalmente, pelos jovens em estilos e estéticas próprias de muita força criativa e movimento social profundo que tematizam sofrimentos, dores, violências, exclusões, mas também sonhos, esperanças,



sentimentos de transformações de todas as ordens. Deste modo, o *rap* engloba corpos/mentes atuantes reforçando atitudes e mecanismos discursivos para afirmar ou exaltar a cultura da periferia, da comunidade, da favela, e ainda traduzir muitos dramas de quem vive na pele (muitas vezes, a negra) o que a sociedade hegemônica e excludente deixa de marcar de violências e de racismos nestes mesmos corpos, que resistem e lutam para sobreviver. Por isso, a(o)s *rappers* performam suas poesias com uma mensagem direta, contemplando uma fala que joga luz a uma voz que não se cala diante dos horrores, uma voz que não se silencia, e é proferida para reforçar e legitimar que todas, todos e “todes” tenham seu lugar de fala (seu lugar social) e uma voz-própria a ser respeitada e considerada socialmente.

Também precisamos destacar que o *rap* traz em seus poemas-canções muitas mensagens positivas sobre a periferia, e sendo uma produção literária da periferia não poderia deixar de abrir espaços de diálogos ideológicos e políticos, criando caminhos e discursos que a periferia não há só violências, mas muita vida e riqueza cultural, muita arte e artistas, com uma ampla consciência de que é preciso manter a mente aberta e crítica diante daquilo que as grandes mídias manipulam em relação às dinâmicas cotidianas e sociais da periferia. Nesse sentido, o *rap* é uma estratégia de atuação política, contendo produções de poéticas de caráter social e que se constituem como literatura marginal-periférica.

Muitos poemas-canções ajudam a fortalecer os corpos marginais-periféricos, reunindo outras vozes (pertencentes à cultura do *hip-hop*), que precisam se fazer presentes na escola, pois muitos cenários ou histórias de alunas e de alunos, de seus cotidianos podem ser representados nas letras das *rappers* ou dos *rappers*, há muitas identificações de jovens estudantes que ocupam os bancos escolares pelas desigualdades sociais que temos em nosso país.

Que tal conhecermos um pouco mais do *rap* “Esse sou eu”, de Faraó Emici, um jovem de dezessete anos que faz parte do movimento *beat*, com produções de *raps* no Tocantins e em Alagoas. Mc Faraó também mantém um canal na plataforma do *Youtube*, onde divulga suas produções poético-musicais, que tematizam suas vivências de um garoto da periferia, cujo sonho maior é se destacar por meio do *rap* e dar uma vida mais digna para sua família, como evidenciamos em suas letras.

## ***Vamos ouvir/ler o rap!***

***E quando eu trampava no meio da feira  
Juntando dinheiro de dois e de cinco  
Era sufoco enquanto eu chorava  
Na frente do povo eu tava sorrindo!***

***Sinceramente nunca passei fome  
Mas lembro de ver a geladeira vazia  
Dez anos na cara e um carro de mão  
Eu voltava pra feira só vinha meio-dia!***

***Já carreguei banca de baixo do sol  
O suor escorria junto com meu choro  
Pegava o dinheiro, ajudava lá em casa  
Trabalhava muito e ganhava pouco!***

***A dificuldade tava do meu lado  
Vivendo com isso eu não vou parar  
Escute a frase lá do Mano Brown  
Que o tempo ruim logo vai passar!***

***Sempre motivado pela minha coroa  
Sem ter condição tô focado no trampo  
Pra muitas pessoas eu não sou ninguém  
Eu vou tá na luta mesmo criticando!***

***Vou te dar uma casa fora do país  
Botar meus irmãos nas melhores escolas  
Foi pela senhora que eu tô aqui***

***Sei que o meu futuro vou  
encontrar lá fora!***

***Eu tava lá em casa vi  
minha mãe chorando  
Por conta de tá cansada de sofrer  
Que tava exausta da vida que tinha  
Por isso não sabia o que fazer!***

***Eu disse se acalma sou o homem da casa  
E tenho uma coisa só pra te dizer  
Eu sou Mc desde os meus 12 anos  
E é dessa vida que vamos viver!***

***Ela me abraçou com um sorriso no rosto  
E disse que não era pra desistir  
Mãe eu prometo que vou lutar  
Pra te dar todo o mundo se você pedir!***

***Foi pela senhora que eu tô aqui  
Chego no RAP e falo quem sou eu  
Sei que vai passar logo a fase ruim  
E gritar pro mundo "favela venceu!!"***

***E quando eu trampava no meio da feira  
Juntando dinheiro de dois e de cinco  
Era sufoco enquanto eu jorava  
Na frente do povo eu tava sorrindo!***

*Sinceramente nunca passei fome  
Mas lembro de ver a geladeira vazia  
Dez anos na cara e um carro de mão  
Eu voltava pra feira só vinha meio-dia!*

*Acho que meu pai ele não me apoiou  
Por medo do meu sonho nunca dar certo  
Enquanto ele ria eu tava escrevendo  
Botando em prática todos meus versos!*

*Pra mim ser foda e fazer a diferença  
Não preciso citar droga e nem arma  
Tudo o que eu quero é viver com a família  
Vendo a mãe sorrindo, isso pra mim já basta!*

*Ainda lembro do tempo quando a gente foi despejado  
Da casa onde a gente morou  
Uma cena bem chata que aconteceu  
As coisas da sala que a água levou!*

*Eu sinto a dor que até hoje persegue  
Mas sei que o foco é não desistir  
Quebrando barreiras eu sigo lutando  
Assim que é o Faraó Emici!*

(Letra e rap de Faraó Emici)

# ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES DE LEITURA DO RAP “ESSE SOU EU”, DE FARAÓ EMICI NA SALA DE AULA

Apresentamos estas orientações pedagógicas no intuito de subsidiar as(os) professores nas atividades de mediação de leituras a partir do rap “Esse sou eu”, de Faraó Emici, com vistas à ampliação das experiências poéticas-musicais dos alunos e melhoria do processo de ensino e de aprendizagens.

**Orientação 1** - Preâmbulo-motivacional - bate-papo, conversa sobre o movimento hip-hop e seus diversos elementos e sujeitos participantes

**Orientação 2** - Conversa sobre como o *rap* se faz presente na vida cotidiana, como ele pode ocupar diferentes espaços e quais dimensões sociais, políticas, culturais, críticas que permeiam o universo do estilo poético-musical *rap*.

**Orientação 3** - Leitura silenciosa, Leitura pelo(a) professor(a), Leitura oral coletiva.

**Orientação 4** - Roda de conversa com as impressões de leitura da(o)s aluna(o)s, considerando as falas e as observações levantadas por elas/eles.

**Orientação 5** - Interpretação a partir da forma e do conteúdo:

- a. CONTAGEM DOS VERSOS, DAS ESTROFES, IDENTIFICAÇÃO DAS RIMAS;
- b. LEVANTAMENTO DO VOCABULÁRIO, USO DO DICIONÁRIO (QUANDO HOUVER PALAVRAS NOVAS OU DESCONHECIDAS);
- c. EXPLICAÇÃO DAS IMAGENS POÉTICAS, DAS SONORIDADES, E DE CONCEITOS E DE IDEIAS IMBRICADAS EM UM POEMA;
- d. VERIFICAÇÃO DO USO DA LINGUAGEM NO *RAP* (OU NOS TEXTOS DE *RAPS*);
- e. ABORDAGEM DO USO DA LINGUAGEM COLOQUIAL E DO USO DA LINGUAGEM FORMAL.

## “ESSE SOU EU”, DE FARAÓ EMICI: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

### 1. *Seqüência 1: PROPOSIÇÃO DE LEITURA DO RAP*

Para dar início à atividade de leitura do *rap* “Esse sou eu”, sugerimos que o/a professor/a dialogue com os estudantes fazendo-lhes algumas perguntas norteadoras, a saber: (i) Quem conhece o estilo musical *rap*?; (ii) Quem gosta de ouvir *rap*?; (iii) Alguém tem algum *rap* no celular?; (iv) Alguém poderia citar nomes de alguns *rappers* (nacionais e/ou internacionais)?; (v) Mencione ou cante para a turma, um *rap* que você gosta, conheça ou ouviu falar. Neste momento, o professor

deverá ficar atento às respostas apresentadas pelos estudantes, de modo que todas as falas sejam consideradas e comentadas no decorrer do diálogo ou da roda de conversa.

Destacamos que este diálogo inicial é importante para que o/a professor(a) perceba que relações a(o)s estudantes têm com o *rap*, que tipo de percepções, aceitação ou rejeição a(o)s aluna(o)s têm em relação a este estilo poético-musical. Somente após este diálogo inicial, é que o professor poderá fazer a mediação à leitura da letra do *rap* em estudo/análise.

A leitura da letra do *rap* é fundamental para que a(o)s estudantes façam uma entrada na mensagem que é posta na música. Sendo assim, recomendamos que a/o docente faça a projeção do *rap* na sala de aula e/ou quando possível fazer a impressão no papel e distribuir entre a(o)s estudantes, de modo que cada um fique com uma cópia. Feito isso, a(o) professora(o) orienta a(o)s aluna(o)s que leiam silenciosamente o *rap*, fazendo anotações/observações nos versos e/ou nas estrofes, que mais lhes despertaram atenção.

Em um segundo momento, propõe-se uma leitura oral e coletiva, solicitando a cada aluna e aluno que leia uma das dezesseis estrofes do *rap*, ou então, que a leitura de cada estrofe seja feita em dupla, tornando a leitura mais dinâmica e performática, com ênfase à sonoridade que já existe no *rap* e que é potencializada pela reunião das diferentes vozes das leitoras e leitores.

Por fim, a(o) professora(o) solicita que a(o)s alunos façam comentários a partir das suas anotações, observações e subjetividades originadas durante a ação da leitura silenciosa, explicando o porquê da estrofe, do verso e/ou do trecho escolhido ter despertado sua atenção.

## 2. **Sequência 2: OUVIR E SENTIR**

Após a atividade de leitura silenciosa e coletiva em sala de aula, a(o) professora(o) pode reproduzir o *rap* pelo celular, conectado à caixa de som, ou reproduzir pelo *notebook* e/ou ou direito na caixa de som. Também indicamos a possibilidade de exibir o videoclipe do *rap* “Esse sou eu”. É importante que a(o)s estudantes acompanhem a música com a letra impressa em mãos (quando possível).

Para apreciar, vivenciar, sentir, cantar, dançar etc. Acesse o *rap* “Esse sou eu”, de Faraó Emici, no QR Code abaixo:



QR Code “Esse sou eu”, Faraó Emici

## 3. **Sequência 3: SOCIALIZAÇÕES DAS PRODUÇÕES**

Nesta sequência 3, a(o) professora(o) vai orientar a(o)s aluna(o)s a criar suas produções de poemas *raps*, que podem ser escritos a partir de versos do próprio *rap* estudado

e/ou a partir de seus próprios temas ou vivências. Esta atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas ou trios. Após a produção escrita, pode ser sugerido a troca dos *raps* entre eles, podendo haver sugestões e avaliações dos pares. Na sequência, a(o) professora(o) faz uma leitura das produções e se houver necessidade de alguma reescrita, a(o) docente propõe fazendo o mínimo de interferência possível no texto da(o) aluna(o). Esta sequência 3 pode ser encerrada com um evento realizado da sala de aula, com o intuito de compartilhar as produções textuais-musicais, os *raps*; podendo este momento final incluir outros elementos do movimento *hip-hop*, como o *graffiti*, a dança, o estilo de roupas etc. Também o evento da partilha dos poemas-musicais da(o) estudantes, isto é, das apresentações dos *raps*, pode ainda envolver toda a escola, ou, apenas, determinadas turmas. Ressaltamos também que a(o)s aluna(o)s podem produzir vídeos (ou videoclipes) performando, cantando, atuando, lendo, falando, gesticulando, dançando etc., para compartilhar na turma ou com outras turmas.

## COMPARTILHANDO ENTREVISTAS, FALAS, PONTOS DE VISTAS

O *rapper* Faraó Mc transita entre a cidade de Araguaína-TO e o povoado de Murici, localizado em Maceió-AL, compondo seus *raps* nesses diferentes espaços territoriais e socioculturais. Apresentamos, a seguir, uma entrevista

que realizamos com ele, via *WhatsApp* (dia 09 de novembro de 2021), a fim de conhecer e compreender melhor sua relação singular com o movimento *hip-hop* e as motivações que o faz criar suas músicas.

### ENTREVISTA COM FARAÓ EMICI

1. Seu nome completo e idade?

Meu nome é José Tawan Firmino da Silva. Eu tenho 17 anos.

2. Qual é sua escolaridade?

Ahhh, eu já terminei os estudos, já! Viu? Terminei os estudos! Ééé isso...

3. Fale um pouco sobre suas origens e seu contato com o rap.

Bom, meu contato com o rap aconteceu através de um amigo meu em 2016, tá ligado? Ééé... tipo assim: porque nós mora no interior! Tipo as coisas aqui é um pouquinho atrasado em tudo! Em questão de saúde, educação, essas coisas. Aí ele fez um rap sobre isso. Aí depois disso, é...eu... troquei uma ideia com o amigo meu pra ver onde é que ele gravava, como é que funcionava... depois que eu gravei minha primeira música, mesmo sem entender nada, gravei minha primeira música, depois disso não parei mais! Fui tipo me adaptando com o gosto, tipo sempre escutei rap: desde pequeno minha mãe ia naqueles camelôzinhos, comprava cd de rap, vinha várias músicas. Tipo assim, eu conheci Eminem, 2Pac, 50 Cent, Eazy-E, entre outros artistas. Então o rap vem desde de pequeno pra mim. Mas tipo, o tempo que eu comecei a cantar, foi 2016, entendeu? Daqui até lá, eu não parei mais!

4. De onde surgiu seu nome artístico "Faraó Emici"?

Pôh, foi através de...de... tipo assim: pela História que eu conheci através de faraó. Eu estudei um pouquim da história do faraó, vi que tinha um pouco a ver comigo, aí pronto! É... em 2018, eu botei esse nome em mim, ai daqui até lá... esse nome acabou pegando. Entendeu?

**5.** O que motiva você a criar suas letras e cantá-las?

O que me motiva é a vida que eu levo! Entendeu? As crises, os momentos ruins, os momentos bons, minha vida, minha vivência. É isso que me motiva a escrever. Entendeu? Minha mãe, minha avó...

**6.** Quanto ao seu rap “Esse sou eu”, até que ponto tem a sua história, ou é apenas criação?

Nãooo...isso é real mesmo, pôh! Tu é doido, é? Acordava 3 horas da manhã pra pegar carrego. Das 3 às 5, que é tipo pegar carrego, que é quando você...(pausa). Tipo assim: que tem muito desses mininos quando era mais novo, pegava o carro de mão, ia pra feira ajudar as pessoas a levar as compras que elas faziam na feira, até em casa. Isso se chama carrego. E eu acordava das 3 da manhã, até as... (pausa). Aí ficava das 3 da manhã até 11:30 pegando carrego. Aí ia pra casa almoçar, aí das 12 às 5 eu tava desmontando a feira! Tem nada de fake news não! Realmente... tu é doido!? Foi um sufoco do carái! É imbassado!!

**7.** Mesmo sendo de Maceió, qual sua relação com o Tocantins? Com a Batalha do CIMBA?

Foi... tipo assim: meus pais eles nasceram aqui (Maceió) e foram praí (Araguaína) à procura de emprego. Aí em 2018 eu fui... sai daqui pra morar com meu pai. Aí eu sempre rimava. Só que... tipo... rimava só pra mim na escola. Aí eu perguntando, perguntando, perguntando... pra um e outro, até que me informaram a Batalha do CIMBA. Aí eu fui colar. Aí pronto, aí tô até hoje! Até hoje... entendeu?

**8.** No seu canal do youtube há bastante inscritos. Como surgiu a ideia deste canal? E como tem sido a interação com o público?

Bom... tipo: criei o canal tem uns 2 anos...1 ano...uns 2 anos, se não me engano! Tipo assim: eu criei o canal foi no intuito de tá postando minhas músicas lá, entendeu? Porque eu vi que o youtube dar lucro! Dar lucro! Aí eu fiz, nãooo! Vou lançar minhas músicas, se páh! Eu acertar um dia vai dar bom pra mim! Eee... sim, meu canal tá parado! Ultimamente meu canal tá parado! Última vez que eu postei uma música foi ano passado, ou foi início desse ano. Não sei!! Postei uma música lá e arqueei. Eu acho... Não sei... e eu tô produzindo um álbum... Tô produzindo um álbum aí, pra botar pra... entendeu? Vai ser meu reviravolta! Tô produzindo um álbum aí, tá tudo certo! Falta só os clipes. Entendeu? Aí quando eu voltar, vou voltar com tudo! (SILVA, 2021, informação verbal)



As falas de Faraó Emici, articuladas nesta entrevista nos permitem vislumbrar um pouco de sua identidade cultural engendrada pelo *hip-hop*, e também sua perspectiva de ascensão social por meio da produção e divulgação de seus *raps*. Deste modo, podemos caracterizar Faraó Emici como um integrante da cultura *hip-hop*, que transforma suas vivências em material para criação das suas produções fazendo com que as singularidades da sua vida apareçam nos seus poemas, permeados de mensagens que tratam de questões

A história de vida de Faraó Emici, que retoma aspectos da sua infância com destaque para fatos relativos ao seu trabalho nas feiras pegando “carregos” para auxiliar sua mãe nas despesas básicas de casa, expõem uma difícil realidade que se repete em diferentes comunidades urbanas periféricas, encurtando a vida das crianças. Nessa perspectiva, a exemplo da letra do *rap* “Esse sou eu” problematiza situações de vulnerabilidades sociais a que são submetidas as populações das comunidades periféricas, sobretudo porque há a negligência do poder público no que concerne à elaboração e à efetivação de políticas públicas voltadas à geração de rendas.

O movimento *hip-hop*, pois, como vem evidenciado nas falas de Faraó Emici, configura amplas possibilidades de questionamentos e de representações das realidades periféricas, ao mesmo tempo que motiva os jovens oriundos destas comunidades a perspectivarem transformações sociais, de modo que provoquem mudanças significativas em suas condições de vida. Ademais, o *hip-hop* promove diferentes experiências estéticas na vida dos jovens, principalmente porque

cria condições de engendrar poéticas-musicais, perpassadas por *performances* corporais. Além disso, esse movimento expande-se para ampliar a consciência crítica dos sujeitos frente ao contato com as letras.

Destacamos ainda que em sua grande maioria as letras dos *raps* **são construídas a partir de um ponto de vista de crítica social. Também o movimento *hip-hop* integra o grafite e as rimas são proferidas nas batalhas promovidas pelos Mc's.**

# UMA PERSPECTIVA DA CENA *HIP-HOP* E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO NO TOCANTINS

O movimento *hip-hop* no Tocantins destaca-se principalmente nas cidades de Gurupi, Araguaína, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins, manifesto nas rodas culturais. As rodas culturais são eventos que se caracterizam, sobretudo, pelas batalhas de rimas improvisadas e pelos *slams*.

Consoante Cynthia Agra de Brito Neves (2017), o *slam*, ou poesia *slam* consiste em campeonatos de poesias faladas em que os *slammers*, poetas das periferias, versam sobre as adversidades de seu cotidiano abordando temas como racismo, pobreza e violência.

Quanta às batalhas de rimas, podemos citar a Batalha da Norte, que conforme declarou em entrevista, o *rapper* e produtor cultural, Lucas Reset, esta ocorre desde 2011 na cidade de Gurupi, tendo ele como administrador desse movimento. O *rapper* informou ainda que sua atuação profissional se restringe a cantar *raps* e produzir *beats*, que são as batidas musicais (fundos instrumentais) que dão ritmo ao *rap* e às criações poéticas nas batalhas de rimas improvisadas.

Segundo o articulista cultural Lucas Reset, os jovens que participam da Batalha da Norte são provenientes de “bairros afastados todos de classes distintas e na batalha são como se todos viessem do mesmo lugar. É o mesmo

sonho, tipo o mesmo propósito de ser bom em rimar.” A declaração de Reset revela um caráter voltado à igualdade social dos garotos Mc’s, sem que haja diferenciação entre eles pautada nos locais de moradias ou de classes sociais.

Ainda no cenário cultural de Gurupi, o movimento *hip-hop* se faz presente também nos ambientes escolares por meio do “Projeto Oficina de Rima” (2019), idealizado e ministrado pelo *rapper* Lucas Reset. O Projeto já teve edições no Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho, o CEM Arizinho (Gurupi-TO), e também no Câmpus do IFTO (Gurupi-TO).

## OFICINA DE RIMA

COM LUCAS RESET



ORGANIZAÇÃO:

CEM  
BATAHA DA NORTE



De acordo com Lucas Reset, o “Projeto Oficina de Rima” tem como principal objetivo levar os estudantes a perceber e compreender os elementos da métrica, a partir da escuta e da análise dos *raps*, e de que modos se dar as participações nas batalhas de rimas improvisadas, ampliando os conhecimentos dos alunos.

Quanto à metodologia do Projeto, o *rapper* explica:

O Projeto... ele traz o seguinte: ele traz uma palestra... como se fosse uma palestra, uma apresentação, um *workshop*, é... um dia eu falo sobre o que é métrica. O que é a métrica poética, porque tem a métrica de medida, né? E tem a métrica poética, que é a medida do verso de uma poesia, onde eu falo tanto das...é... das questões gramaticais como, por exemplo, como é o processo que torna as palavras ligadas, mais intimamente às outras, tipo assim: dando ao texto ritmo. Explico de uma maneira mais simplificada pros alunos, que é tipo... eu não vou nos hiatos [...] Explico pra eles, né? Entrego o material também explicando a separação das vogais etc, etc. Como que funciona na gramática. explico também que é diferente, é... na escrita gráfica. [...] Em resumo é isso: eu uso a mesma técnica que os professores tinham pra ensinar é... a gramática na literatura de cordel. Porém, utilizando o *hip-hop*, utilizando músicas que os artistas, que os *rappers* exploraram a métrica. Então, eu pego alguns exemplos de músicas já lançadas de artistas do *rap*, que utilizaram diferentes tipos de métricas, pra exemplificar. (RESET, 2022, informação verbal)<sup>8</sup>

A dinâmica metodológica em que o “Projeto Oficina de Rima” está inserida revela a abertura do Cem Arizinho e do IFTO, Câmpus Gurupi-TO, para as possibilidades litero-poéticas que podem ser promovidas por via do *hip-hop*, tendo os estudantes como participantes e protagonistas

das ações metodológicas orientadas pelo *rapper* Lucas Reset. Ademais, esse projeto oportuniza os alunos a experienciar suas criatividade estéticas que envolvem corpo e voz, na perspectiva de ampliação de suas experiências com a linguagem verbal-corporal.

Deste modo, pelo que podemos observar do projeto em questão citado no parágrafo anterior, ele está em consonância com as habilidades (EM13LP47) e (EM13LP51) previstas na BNCC (BRASIL, 2018). Por isso, ressaltamos a importância de se desenvolver projetos que integrem um destaque à poesia-*rap*, valorizando assim, todo o movimento *hip-hop* em sua totalidade.

Ademais, a condição do *rapper* Lucas Reset, como idealizador e ministrante do “Projeto Oficina de Rima”

8 Informação concedida pelo idealizador do “Projeto Oficina de Rima”, Lucas Reset, em 10/02/2022)

demonstra o seu comprometimento em divulgar o movimento *hip-hop* numa perspectiva pedagógica e cultural, contribuindo com os processos de ensino e de aprendizagem nos espaços escolares.

Na cidade de Araguaína, o movimento *hip-hop* tem sua expressão no movimento cultural Batalha do CIMBA, que acontece desde o ano de 2016, no Parque CIMBA. No que se refere à dinâmica de desenvolvimento, a Batalha do CIMBA acontece aos finais das tardes de domingo, tendo como participantes jovens Mc's residentes em diferentes bairros da cidade. Esses jovens, em sua maioria, são estudantes do ensino fundamental e médio em escolas públicas da cidade. Dentre eles, há também dois Mc's que cursam ensino superior.

Além das Batalhas do CIMBA, os Mc's têm promovido eventos em outros espaços diferentes do Parque CIMBA, como, por exemplo: escolas públicas e privadas, Câmpus da Universidade Federal do Tocantins e Câmpus do IFTO, além da Via Lago, Praça São Luís Dom Orione e Praça do Noroeste, em Araguaína-TO. No que se refere à presença do *hip-hop* nos ambientes escolares, os Mc's deste movimento promovem batalhas de conhecimentos cujo público-alvo são estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

Nas batalhas de conhecimentos os Mc's improvisam as rimas mediante temáticas e assuntos indicados pelo público. Essas temáticas e assuntos geralmente abordam acontecimentos atuais, considerados importantes para a *performance* de batalhas de conhecimento nos ambientes escolares, uma vez que essas potencializam a ampliação do processo de aprendizado dos alunos.

## Imagem 2

Batalha de conhecimento realizada com estudantes da EJA em uma escola pública da cidade de Araguaína.



Fonte: arquivos dos pesquisadores

Também com o intuito de contribuir com a aquisição de conhecimentos relativos às particularidades da poesia, no decorrer do ano de 2019 Mc Lemes ministrou oficina de produção de rimas para alunos do IFTO (Araguaína-TO). Além disso, Mc Lemes, que é um dos organizadores da Batalha do CIMBA, representou o Estado do Tocantins no Duelo Nacional de Mc's nos anos de 2019 e 2021, na cidade de Belo Horizonte-MG, destacando o movimento *hip-hop* tocantinense a nível nacional.

### Imagem 3

Mc Lemes no Duelo Nacional de Mc's,  
em Belo Horizonte- MG (2019)



Fonte: arquivo cedido pelo Mc Lemes

Em Palmas-TO, o movimento *hip-hop* tem sua representatividade nas seguintes batalhas de rimas improvisadas: Batalha do Índio, Batalha do Ginásio, Batalha do Marighela, Batalha do Cultural e Duelo da Cidade. Estas batalhas acontecem em diferentes locais públicos de lazer da cidade, envolvendo públicos diversificados. Além das batalhas de rimas, há também o *Slam* do Cerrado com duas edições oficiais, já ocorridas respectivamente nos anos de 2017 e de 2018, destacando-se como campeões os *slammers* Juh Albuquerque e Tato.

De acordo com o depoimento do produtor cultural Erval Benmuyal:

O *Slam* do Cerrado visa propiciar reflexões e impulsionar mudanças de comportamento. A proposta é unir falas, despertar consciências e se utilizar da narrativa poética como instrumento de transformação social, configurando a roda cultural como uma forma de arte que questiona as estruturas vigentes e propõe novos formatos para a sociedade, de forma contínua. (BENMUYAL, 2021, informação verbal)<sup>9</sup>

Nesse sentido, as edições do *Slam* do Cerrado envolvem diferentes atores sociais do *hip-hop* tocantinense, ocupando variados espaços territoriais da cidade de Palmas e do Distrito de Taquaruçu, disseminando a cultura e promovendo uma reflexão crítica diante dos contextos sociais. As edições do *Slam* do Cerrado também têm motivado a realização de saraus, oficinas de rimas, gincanas culturais e campanhas de doação de livros.

A seguir disponibilizamos um encarte do Sarau das Crianças de 2021 e o cartaz do evento *Slam* do Cerrado Batalha de Poesia Falada (2021):

9 Informação concedida pelo articulador cultural, Erval Benmuyal, sobre o evento *Slam* do Cerrado, em 21/12/2021)

## Imagem 4

Sarau das Crianças de 2021



## Imagem 5

Evento Slam do Cerrado Batalha de Poesia Falada (2021)

Fonte: disponível no endereço: <https://www.facebook.com/CidadePerifa>



Fonte: disponível no endereço: <https://www.facebook.com/CidadePerifa>

Para conhecer mais!

### Veja e ouça um *rapper* indígena

O jovem indígena da etnia guarani, Werá Jeguaka Mirim ou Kunumi Mc, é um *rapper*, escritor, poeta e declamador paulista, que geralmente vincula seus *raps* às questões relativas aos direitos dos povos indígenas, principalmente, a luta pela demarcação de territórios, a preservação da identidade indígena e a preservação do meio ambiente. Kunumi Mc divulga seus *raps* em canais da plataforma *Youtube*, *Spotify* e *Instagram* e tem gravação conjunta com o *rapper* Criolo. Para ouvir e conhecer mais acesse o QR Code abaixo:



QR Code do Youtube Jornal da Gazeta

### Conheça a visão crítico-social no *rap* “Pequenos Valores”, do grupo palmense “SugestõesS”

O grupo de *rap* “SugestõesS” foi formado há mais de dez anos em Palmas-TO. Conforme depoimento do integrante Geovane Martins de Abreu (G2), o nome surgiu ao acaso quando os *rappers* idealizadores Belsazar Frota e Thiago Martins Pereira procuravam um nome para identificar seu trabalho artístico-musical. Na dificuldade de chegarem a um nome de consenso, optaram por nomear o grupo de “SugestõesS”. O grupo surgiu a partir de pequenas apresentações de *raps* realizadas nas escolas de Palmas e Taquaralto. Inicialmente, o grupo teve até sete participantes, entre homens e mulheres, e atualmente tem três integrantes. Os *raps* do “SugestõesS” são divulgados por meio do canal do *Facebook* e do *Instagram* e também apresentados em eventos de *hip-hop* em Palmas e Taquaralto-TO.

As letras do “SugestõeS” abordam temáticas relacionadas às questões sociais, que se referem a problemas urbanos específicos da capital Palmas, sobretudo, a exclusão social que atinge os moradores das áreas residenciais mais afastadas do centro. Ouça o rap “Pequenos Valores”, disponível no QR Code abaixo:



QR Code do Youtube do Grupo SugestõeS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta didática, apresentamos possibilidades de inserção do *hip-hop* em sala de aula, em consonância com o que orienta a BNCC (2018). À vista disso, partimos do contexto cultural das três maiores cidades do Tocantins: Palmas, Araguaína e Gurupi, em que evidenciamos iniciativas litero-poéticas voltadas à utilização do *rap*, das batalhas de rimas e dos *slams* em diferentes perspectivas verbo-corporais que possibilitam aos estudantes exercitarem e ampliarem suas habilidades de criação poética e de envolvimento com a música, o grafite e a *performance*.

Deste modo, o texto-*rap* “Esse sou eu”, do Faraó Emici, aponta para as amplas possibilidades pedagógicas dos usos do *hip-hop* num viés educativo. Observamos que um dos principais objetivos deste movimento quando inserido no contexto educacional é de despertar a criticidade dos alunos e fazer avançar com maior autonomia nas suas próprias criações poéticas, além de as letras de alguns *raps* gerar uma forte identificação nos jovens, que também se veem muito convocados pelas rimas improvisadas. Ressalta-se, ainda, as diferentes possibilidades de interações que se abrem para os jovens educandos em uma dimensão mais corporal a partir do contato com a poesia *slam*.

Nesta perspectiva, a cena do *hip-hop* no Tocantins aponta que o movimento é dinâmico, rico e que se encontra em plena expansão, e efervescência cultural, suscitando também a sua presença em espaços escolares, o que deixa entrever que há várias formas de fomentar proximidades entre a sociedade e a escola.

Por fim, o *hip-hop* tocantinense brevemente apresentado, neste texto, assim como o *hip-hop* nacional também se deixa permear por uma interação frente aos desafios da educação, em que os professores do ensino fundamental e médio acionem produções culturais mais próximas à realidade dos jovens que englobem pautas urgentes, a exemplo do racismo, da violência de gêneros, dos descasos sociais, das relações político-sociais e da violência urbana.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G.M. **Geovane Martins de Abreu**. Depoimento [mar. 2022]. Entrevistadores: Leomar Alves de Sousa e Eliane Cristina Testa. Palmas: Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT, 2022. Questionário eletrônico com 03 questões escritas enviado via *WhatsApp*. Entrevista concedida para a proposta didática sobre o *hip-hop* e educação.

BENMUYAL, E. **Erval Benmuyal**. Depoimento [dez. 2021]. Entrevistadores: Leomar Alves de Sousa e Eliane Cristina Testa. Palmas: Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT, 2022. Questionário eletrônico com 10 questões escritas enviado via *WhatsApp*. Entrevista concedida para a proposta didática sobre o *hip-hop* e educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MARCIONILO, Marcos. *In*: SOUZA, Ana Lúcia Souza. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. *Slams* – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *In*: **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Souza. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem a presença de autores da periferia na cena literária brasileira**. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2013.

RESET, E. **Lucas Reset**. Depoimento [fev. 2022]. Entrevistadores: Leomar Alves de Sousa e Eliane Cristina Testa. Palmas: Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT, 2022. 1 arquivo eletrônico enviado via *WhatsApp* (5 min). Entrevista concedida para a proposta didática sobre o *hip-hop* e educação.

AULA 5:

**Etnopoesia Apinayé  
em sala de aula  
uma proposta didática**

*Eliane Cristina Testa*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.5

Esta proposta didática perspectiva a inserção da etno-poesia (ou poesia indígena ou nativa) e cantos Apinayé em sala de aula, visando a uma contribuição com a educação básica, com foco no ensino fundamental ou médio. Esta demanda nasce dos direcionamentos oriundos do Programa Nacional de Cooperação na Amazônia (PROCAD – Amazônia, UFT, UNIFESSPA, URGs), que visa a um fortalecimento das produções acadêmicas da região Amazônica. Outrossim, esta proposta pedagógica busca atender também a uma recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, última quadriênio), que orienta a produção de materiais didáticos, quando possível, coadunando, ainda, com os direcionamentos do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus de Araguaína, que tem como foco o ensino de Literatura e Língua, no qual fazemos parte do quadro de docentes permanentes.

Ressaltamos que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira, no ensino fundamental e médio, deve ser garantida na educação brasileira. Por isso, é importante efetivar ações pedagógicas em sala de aula que realmente integrem a cultura indígena na escola. Um outro dispositivo importante é o documento da BNCC (2018), que estabelece o compromisso de reverter o processo histórico de exclusão e de marginalização dos povos indígenas (ou originários).

Sendo assim, as orientações que o documento demanda é o de incorporar ações aos currículos e/ou às propostas pedagógicas que tenham como abordagem as relações de

diversidade, de pluralidade e de inclusão que façam emergir “[...] temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. (BRASIL, 2018 p. 19). Dessa maneira, a escola mais do que nunca precisa se atentar a uma educação que concretiza ações na sala de aula que envolvam

as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018, p. 20)<sup>10</sup>.

Com isto, dá-se aos educandos e aos professores o direito de vivenciarem a diversidade cultural brasileira, buscando, dessa maneira, fazer avançar conhecimentos/saberes, diminuindo preconceitos em relação aos povos indígenas. Também verificamos, na BNCC (2018), que existem diferentes orientações no “Campo artístico-literário” que preconizam a partir da leitura contemplar lendas indígenas. Vejamos o que aponta o código de habilidade do descritor (EF67LP28), a seguir:

*Habilidades em foco:  
(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 169)*

Como podemos observar as leituras na escola devem ser de gêneros variados, mas, acreditamos que além das lendas indígenas, outras modalidades textuais devem integrar as práticas de educação literárias, como a poesia indígena e as narrativas (contos e romances). Esta variedade

<sup>10</sup> Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em 25 mar de 2022.

de textos pode ajudar muito no processo de letramento literário dos aprendizes.

Já nas orientações do campo “Artes integradas”, vejamos, a seguir, o que preconiza a habilidade do descritor (EF69AR34):

***Habilidades em foco:***

***(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 211)***

Também a escola não pode se eximir de valorizar todo um rico patrimônio cultural indígena que engloba diferentes povos que habitam o Brasil. Atualmente, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), no território brasileiro, há 256 povos indígenas e de acordo com o último Censo IBGE (2010), a população indígena é de 896.917 pessoas, 0,47% da população brasileira, com cerca de 160 línguas. À vista disso, os povos originários nos ajudam a compreender melhor a diversidade cultural existente em nosso país. Por isso:

é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (BRASIL, 2018, p. 368).

Nesse contexto, a literatura indígena ou nativa tem muito a contribuir com as suas produções potentes e singulares em virtude da cultura de cada povo. Destacamos, ainda, que segundo dados pesquisados no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO), a população indígena atual do Tocantins é de 12.747, com 23 povos e 198 aldeias. Dentre os povos indígenas do Tocantins estão o povo Panhĩ Apinayé, que está localizado na região de Tocantinópolis-TO, com uma população de aproximadamente 3.000 mil indígenas e por volta de 55 aldeias (APINAJÉ, 2021, s/p). Também, de acordo com Rodrigues (1986) “[...] a língua designada com o próprio nome, “Apinayé” pertencente à Família Linguística Jê, e ao Tronco Macro Jê” (RODRIGUES APUD LOCATELLI; ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2012, p. 54). O povo Apinayé é bilíngue, tendo o português como segunda língua.

## A ORIGEM DOS APINAYÉ, POR ROBERTO DA MATA APINAYÉ

Há muitos e muitos anos não existíamos. Um certo dia, o sol e a lua desceram, plantaram a semente de uma cabaça e ali nasceu o Apinayé. Nasceu um homem e uma mulher.

Eles casaram e tiveram filhos. Os filhos cresceram e tiveram seus filhos e nós fomos alimentando, até que ficaram muitos, cantavam, corriam com tora, dançavam. Sempre brigavam com outras aldeias e ganhavam a luta. Moravam sempre perto de rios grandes até que nós fomos diminuindo, mas hoje nós não brigamos mais, vivemos em paz, por isso estamos voltando a aumentar. (APINAYÉ, 2007. In: Àmnepêm Apinajejaja ujarënh nẽ pika kõt mẽmoj pumunhã kagà. Francisco Edviges Albuquerque (Org.), Canpinas-SP: Curt Nimuendajú, 2007).

Com a voz do próprio povo, verificamos que o povo Apinayé tem sua origem na cabaça. Também quanto às manifestações/tradições culturais podemos citar a “Corrida da tora”, um ritual que acontece com frequência, que é uma corrida com duas toras (truncos de buriti), que são pintadas de duas cores, respectivamente, Koti e Kore, na cor da cultura: “tyk ně kamrêk muxre” (TESTA; ALBUQUERQUE; APINAJÉ, 2021, p. 12). Ainda de acordo com Diane Apinajé (2012), os panhĩ Apinayé preservam suas “[...] cantigas e seus rituais. Portanto, é assim que o povo de nossa aldeia faz suas festas, correndo com a tora, corrida de flecha, festa do milho, festa da batata e as outras” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 48).

O povo Apinayé tem preservado sua cultura realizando festas, danças, cantorias, pinturas corporais, fabricação dos artesanatos, corrida da flecha, a caça, a pesca, etc. São tradições vivas, diferentes rituais e manifestações culturais ricas. Além disso, de acordo com José Durico Dias: “[...] nós, Apinayé, temos que manter nossos costumes tradicionais e ensinar isso para nossas crianças” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 18). Nesse sentido, é preciso destacar o papel dos mais velhos (dos anciãos) na cultura, considerados bibliotecas de conhecimento/saberes, como explicita Júlio Kamêr R. Apinajé (2021):

na cultura panhĩ Apinajé os saberes são transmitidos de vários modos, no canto, na dança, nos rituais, nas narrativas, nas receitas de plantas e ervas medicinais, bem como na pajelança. Destaco ainda que os mais velhos ensinam por meio de rodas de conversa a cosmologia do nosso povo, que é explicada pelo Myyti (sol) e pela Mytwryyre (lua), que segundo os mais velhos, o sol e a lua se transformaram em pessoas que desceram à terra, pois estava tudo vazio, então eles resolveram criar todos os seres vivos e não vivos. E resolveram ainda criar as pessoas, por isso, plantaram sementes de cabaça numa roça. A roça já estava no ponto de colher, então cada um deles jogou suas cabaças na água e a partir daquele momento criou-se o ser panhĩ (que significa ser humano ou gente). Então, estes Myyti e Mytwryyre criaram as pessoas com toda sua organização sociocultural e cosmológica. Tudo isso podemos perceber nas atividades culturais atualmente, no ritual de toras grandes e entrega de enfeites etc. (TESTA; ALBUQUERQUE; APINAJÉ, 2021, p. 14).

Ademais, não podemos deixar de ressaltar também o papel da Educação Escolar Indígena, que engloba uma educação intercultural e bilíngue. A escola também ajuda a preservar a língua e cultura. Por isso, o papel da escola indígena é fundamental não só por servir de fortalecimento para a cultura, mas também por abrigar toda uma série

de materiais didáticos que podem fazer avançar a educação literária indígena. Em relação à literatura indígena ou nativa, apontamos algumas perspectivas pelas vozes de Graça Graúna, Julie Dorrico, Ely Ribeiro de Souza.

## UMA LITERATURA DE RESISTÊNCIA

É necessário a educação literária na escola ser inclusiva, plural e diversa, para poder abarcar uma gama de produções literárias que, no processo histórico, ficaram silenciadas e/ou invisibilizadas. Assim, urge a inserção cada dia mais das produções literárias indígenas ou nativas, pois elas dão acesso a outros pontos de vista sobre o mundo. À vista disso, Graça Graúna (2013, p. 53) assevera que há “[...] uma literatura de sobrevivência: a literatura indígena”. E o que nos chama a atenção é o termo “sobrevivência”, pois, para nós, ele implica a sobrevivência no sentido de “resistência” das culturas dos povos originários. No ensaio do escritor indígena Ely Ribeiro de Souza<sup>11</sup>, “Literatura indígena e direitos autorais” (2018), vemos que ele defende que:

é preciso dizer que os assédios sobre os Povos Indígenas não são somente sobre suas terras (minérios), seus campos (pastos naturais), rios (água doce)

<sup>11</sup> Ely Ribeiro Souza, autor do livro “Ipaty: o curumim da selva” (Editora Paulinas, 2011) foi vencido pela COVID-19, em 21 de janeiro de 2021, mas teve sua dissertação de mestrado (que não conseguiu ser defendida) homenageada na UFAM, instituição na qual cursava o Mestrado em Antropologia Social, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS).

e florestas (madeiras), conhecimentos tradicionais (farmácia viva, microbiologias); se estendem também aos imaginários, aos conhecimentos ancestrais, tempos imemoriais, símbolos, mitos, línguas, filosofias e ciências, histórias, enredos, rituais, ritmos, cantos e poesias, sofisticadamente elaboradas há milhares de anos, expressões de sociabilidade vivenciadas e celebradas diariamente em seus rituais de celebração da vida. (SOUZA, *In* DORRICO *et al.*, 2018, p. 72).

Por isso, o registro da escrita é muito importante, mesmo em povos de tradições orais, como é o caso das sociedades indígenas. A escrita também se torna mais um meio de resistir aos “ataques” do presente e ressignificar a história da literatura em suas dinâmicas discursivas e de reconhecimento de valores culturais, como defende Graúna (2013, p. 171): “[...] reconhecer a história indígena é uma questão tão importante quanto necessária à percepção do contato multiétnico [...]”, para a sociedade dominante. Nesse sentido, a escola pode buscar materializar este reconhecimento e um contato entre indígenas e não-indígenas, por meio da produção literária. A produção poética indígena ou nativa pode engendrar diferentes aproximações, abrir uma perspectiva para adentrarmos na gama de povos que existem no Brasil. Sendo assim, os *etnopoemas* (ou poemas indígenas ou nativos) mobilizam e conseguem aprofundar, como afirma Eliane Cristina Testa (2021):

outras linhas de forças capazes de potencializar o encontro de vozes propugnadoras de costumes, de tradições, de conhecimentos ancestrais, de saberes tradicionais, de identidades plurais, de subjetividades, de utopias, de sonhos, desejos, de lutas que se estabelecem em várias frentes. (TESTA, 2021, p. 38-39).

Dessa maneira, a escola pode ser mais um espaço disposto à integração das “lutas que se estabelecem em várias frentes”, garantindo aos estudantes o acesso às obras poéticas indígenas. Lembremos que Ana Lúcia Silva Souza (2011) defende a ideia de “letramento de reexistência”, quando discute o “ativismo” do *hip-hop*, a autora aponta que “A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida –, por conta de um processo de exclusão [...]” (SOUZA, 2011, p. 37). Esta ideia da autora serve para diferentes culturas, incluindo aí a indígena, por isso, a escola precisa se atentar para quais instrumentos olhar para construção de um “chão” propício no avanço de multiletramentos que ela media em suas práticas cotidianas.

Por isso, tão necessário compreender a pluralidade de sujeitos que integram as culturas em suas diferentes práticas sociais e também os usos da língua em variadas situações dentro dos muros e extramuros das escolas. A literatura indígena, nativa ou dos povos da floresta, como afirma Julie Dorrico (2018, p. 14), torna-se “[...] o lugar para a enunciação da expressão indígena e para a reafirmação do caráter de resistência [...]”. São vozes ricas culturalmente e potentes, que não dão uma perspectiva também do que significa o pertencimento; são vozes que, mesmo individuais, incorporam e integram o coletivo.

Sendo assim, a poesia indígena, nativa, a etnopoesia, é feita de muitas vozes, como aponta Dorrico (2018):

podemos afirmar um movimento estético-político que une voz e letra, sujeitos históricos e coletivos, tradição ancestral e educação formal em favor do resgate da imagem do indígena em representações literárias e, ainda, pelo protagonismo do homem, da mulher, e da cultura indígenas. (DORRICO, 2018, p. 239).

Portanto, oralidade e escrita também se encontram em um mesmo tecido na escritura, neste movimento estético-político que une “voz e letra” para reivindicar seu “lugar de fala” (lugar de direito e de ocupação social-político, conceito de Djamila Ribeiro<sup>12</sup>, 2017). Dentre a(o)s escritores indígenas, destacamos alguns: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá, Cristino Wapichana, Tiago Hakiy, Márcia Kambeba, Olívio Jekupé, Yaguarê Yamã, Jaider Esbell,

12 RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2017. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. É romper com a hierarquização dos saberes. É compreendido como “lugar social” (RIBEIRO, 2017, p. 64)

Jaime Diakara, etc. que têm trazido imensas contribuições para a literatura brasileira. Vale destacar também que muitos destes/destas escritores/escritoras indígenas têm um engajamento grande com as causas indígenas.

## CANTOS APINAYÉ: RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DOS SABERES

As palavras, a poesia, as vivências, os ritos, a natureza, a memória, a cultura com seus diferentes elementos e expressões/manifestações estão nos cantos indígenas. Como afirma Casé Angatu (2020), a seguir:

As palavras são essenciais para as culturas e memórias indígenas e estão presentes em diferentes linguagens que não se restringem à escrita ou fala. São expressões que aparecem em nossos cantos, olhares, gestos, moradia, maneiras de alimentar, corpo, anga (alma), pinturas, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas. (ANGATU, *In* DORRICO *et al.*, 2020, p.62-3).

Nesse sentido, as palavras orais e/ou orais-escritas fazem parte das tradições indígenas. São práticas vivas e culturais que entremeiam sentimentos de pertencimento e de ancestralidade. Cantos, danças, pinturas e diferentes rituais são passados de geração a geração, os mais velhos (os anciãos ou as anciãs) ensinam aos mais jovens os saberes

ancestrais. Por isso, apresentamos, nesta proposta didática, alguns registros em língua Apinayé e a versão da “tradução” em português de dois cantos que se encontram no livro “Ger-nhõxwýnh Nywjê: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé” (Editora Pachamama-RJ, 2020), de Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé.

Vejamos, a seguir, o canto Apinayé Tep Japêr (Peixe/Pescaria):

***Tepeti Tepeti japêê wapôôxa nê kôôahapu  
Jahê paripê mã  
Jahê paripê mã pôpôôre xa nê  
nê kôôkahapu***

***Peixe, peixe procurando na água  
O que está procurando?  
O que está procurando é a garça  
Na água***

(KAMER/APINAJÉ, 2020, p. 39)

Podemos observar que o canto traz palavras repetidas (peixe, peixe, água, água) e verbos no gerúndio, o que confere ritmo e uma musicalidade ao texto-poema. Também vemos dois elementos importantes para os povos indígenas: a água e o peixe. Sabemos que estes dois elementos “água” e “peixe” podem ser indispensáveis para a sobrevivência de muitos povos indígenas que habitam o Brasil. Mas, será que todos os povos indígenas brasileiros

estão tendo acesso à água (como recurso natural, como rios, lagos e nascentes) e ao peixe (como um alimento tradicional)? A partir da questão suscitada o (a) professor (a) pode demandar da(o)s aluna(o)s que façam pesquisas sobre o assunto. Depois, pode-se realizar uma roda de discussão em sala de aula, para que haja o compartilhamento das pesquisas e trocas de ideias. Esta ação/atividade pedagógica pode ser inserida na PROPOSTA DIDÁTICA PEIXE/PESCARIA 1 (subsequente, neste texto)

**ESTRATÉGIA IMPORTANTE:** Recomendamos que, inicialmente, o(a) professor(a) faça uma conversa diagnóstica com os estudantes no intuito de verificar se eles têm e/ou já tiveram algum contato com cantos ou poemas indígenas. Neste momento, é importante que o (a) professor (a) esteja atento aos relatos da(o)s aluna(o)s para a partir daí apresentar a eles os cantos Apinayé, e posteriormente, propor a produção de poemas em interlocução com os cantos indígenas apresentados em sala de aula.

**PROPOSTA DIDÁTICA PEIXE/PESCARIA 1** – Apresentar os cantos Apinayé. De preferência, dar acesso à música, ao canto indígena (que pode estar registrado na mídia CD, ou disponível no canal do You Tube, ou materializado em um vídeo-documentário, etc.) Deixar que a(os) estudantes vivenciem a experienciam o canto-poema. No caso, da cantoria Apinayé, acesse o link com o vídeo-documentário “(En)cantoria Panhĩ Apinayé” (2021). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=OIBvjov6nDI>>

(En)cantoria Panhĩ Apinayé



Nosso jeito de cantar, nosso jeito de correr com a tora,  
como pegamos velocidade correndo com a flecha são guerreiros,  
aquele que pratica tudo isso tem a força da natureza e a velocidade de uma flecha.

*O Protetor*

Kagàpxi Daniel Fernandes Apinajé

0:13 / 6:13



### PROPOSTA DIDÁTICA PEIXE/PESCARIA 2 –

Elaborar poemas propondo uma interlocução, um diálogo com o canto Apinayé Tep Japêr (Peixe/Pescaria), que também podem estar relacionados aos impactos ambientais, uma vez que muitas comunidades indígenas vêm sofrendo com diferentes ameaças em relação aos seus rios, as suas florestas e/ou a seus territórios como um todo.

***Para realizar a Proposta Didática Peixe/Pescaria 1***  
***– Sugerimos consultar as seguintes fontes de pesquisa:***

1. <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/atlas-da-violencia-2021-aponta-que-assassinatos-de-indigenas-cresceram-mais-de-20-em-dez-anos>



Qr Code Atlas da Violência 2021

2. <https://cimi.org.br/category/jornal-porantim-edicoes/>



Qr Code do Jornal Porantim

3. <https://www.socioambiental.org/pt-br>



Qr Code do site Instituto Socioambiental Pelos Direitos Indígenas

Outro canto Apinayé fala do ninho de seriema. Vejamos, a seguir, o canto Mrêk Nōrxà (Ninho de Seriema):

*Nōrōxàhà kamā harê  
Nōrōxàhà kamā harê*

*Hê nōrōxàhà kamā harê hôtôpê ja pjêkêree pjêkêree  
Hê nōrōxàhà kamā harê hôtôpê nhô mähâtêê määtêê  
(piitã 3x)*

*Contando no ninho*  
*Contando no ninho*

*E contando no ninho esta seriema, seriema*  
*E contando no ninho sua ema, ema (piitã 3x)*

(KAMER/APINAJÉ, 2020, p. 39-40)

**PROPOSTA DIDÁTICA NINHO DE SERIEMA 1** – Inicialmente, sugerimos que o(a) professor(a) faça uma conversa diagnóstica com os estudantes no intuito de verificar se eles sabem o que é uma Seriema; se eles têm e/ou já tiveram algum contato com uma Seriema, ou algum outro animal típico da fauna brasileira.

**PROPOSTA DIDÁTICA NINHO DE SERIEMA 2** – Elaborar poemas propondo uma interlocução, um diálogo com o canto Apinayé Mrék Nõrxà (Ninho de Seriema), remetendo à casa dos bichos das florestas e/ou à casa dos indígenas (ou povos originários) e suas relações com a fauna e a flora.

*PARA TER ACESSO A OBRA COMPLETA “Gernhõxwỳnh Nywjê: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé” (Editora Pachamama-RJ, 2020), de Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé. ACESSO O CONTEÚDO DIGITAL: <https://alfabecantar.com.br/>*

## ETNOPOESIA APINAYÉ: CONHECIMENTOS PLURAIS

A propriedade intelectual indígena atravessa conhecimentos plurais e diversos, desde tempos imemoriais, existem dois períodos significativos para as literaturas indígenas, um que seria clássico, que remonta às tradições orais coletivas (e ancestrais), outro com os registros escritos individuais e coletivos (período contemporâneo), contemplando a poesia e a contação de histórias, as quais integram as narrativas míticas e o entrelaçamento da história (a partir do ponto de vista indígena, com sua própria voz) e uma ficção em fase experimental (GRAÚNA, 2013, p. 74).

Este período contemporâneo da literatura indígena tem se destacado também pela poesia, como registro autobiográfico (auto-história), que pode surgir entrelaçado com os mitos, as cosmologias, com as memórias coletivas, com sentimentos pessoais-coletivos, com a natureza, etc. dinamizando, dessa maneira, o pensamento indígena, resignificando o conceito de poesia. Mas, afinal, o que é a poesia indígena ou a etnopoesia?

Talvez, dentre tantas possíveis respostas sugeridas pela(o)s própria(o)s indígenas à questão suscitada anteriormente, uma pode estar implicada à fala de J.K.R. Apinajé (2021): “Pensar a poesia como literatura indígena é pensar a produção de poesias de modo amplo, porque para o povo panhĩ Apinajé a poesia está no canto, nos rituais, nas narrativas e na forma de ver

e viver a natureza” (APINAJÉ, 2021, p. 14). Nesse sentido, a partir desse pensamento a poesia indígena está em um campo de forças de amplitude, a poesia é expansão que alcança os tecidos das manifestações culturais indígenas. É Graúna (2013, p. 53), que, como vimos, defende que há: “[...] uma literatura de sobrevivência: a literatura indígena”. Se há uma literatura de sobrevivência, como afirma a autora, conseqüentemente, a poesia está implicada neste *status* também, podendo representar uma expressão altamente criativa, contemplada por estratégias de resistência, de culto e valorização da ancestralidade. A poesia, como afirma Testa e Albuquerque (2021, p. 37) “[...] possibilita aos sujeitos expressarem

uma gama de sentimentos, de situações, de condições, de ilusões, de utopias, de ficções (ou “verdades” ficcionais), de realidades, etc.”

À vista disso, poemas indígenas são linhas de forças, campos de vozes (individuais e coletivas), que emergem em diferentes frentes de lutas e de fortalecimentos da cultura. Ainda, acerca da materialização da literatura escrita, defende Julie Dorrico (2018, p. 229), que ela serve também “[...] como estratégia consciente para uma crítica da estrutura simbólica dominante, bem como de ativismo, de militância e de engajamento na esfera pública acerca da questão indígena”. Nesse sentido, a poesia entra neste espaço como “ativismo”,

bem como expressão criativa que pode ajudar a preservar a língua/cultura de um povo.

Além disso, a poesia pode ocupar vários espaços na sociedade, e a escola não pode deixar de inserir este gênero textual em suas práticas pedagógicas, como defende Márcia Wayna Kambeba (2018):

**A poesia nas mãos do professor torna-se uma ferramenta didática a ser utilizada em sala de aula.** E os indígenas sempre buscaram poetizar sua vivência. O contato do corpo com a água num banho de rio à tardinha é uma bela imagem poética a ser apresentada aos olhos atentos de quem busca narrar a relação homem x natureza. Pela poesia a criança ou mesmo o adulto leitor entende que há uma preocupação forte em cuidar de bens tão necessários e preciosos como a água e seu uso pela população. (KAMBEBA, 2018, p. 41 [grifo nosso]).

Dessa maneira, a autora convoca a(o)s professores ao trabalho de letramento poético na sala de aula. A escola tem que abarcar conhecimentos plurais, autores plurais e uma literatura diversa. Sendo assim, seja a literatura negro-brasileira (ou afrodescendente ou afro-brasileira), seja a literatura dita “marginal-periférica”, seja a indígena urge fazer parte do campo da educação literária.

Por isto, esta proposta didática perspectiva a etnopoesia Apinayé, como uma possibilidade de se conhecer um pouco mais da cultura (e aqui contêm a língua também) de um povo estabelecido no Norte do Brasil (na região de Tocantinópolis, no Estado do Tocantins) que faz parte da Amazônia legal, os Apinayé. Vejamos, a seguir, três etnopoemas Apinayé “Tehikrôkrôk”, “Indígenas” e “Tep”, seguidos de possíveis leituras interpretativas:

## **TEHIKRÔKRÔK**

*Kuwênh pê Tehikrôkrôkja  
Na muxre.*

*Nê mãanên kâr muxre  
Ka ama nê akaguu nê  
Ãm ajamaxpêr mex nê*

*Ka kâr ma nhũm mex nê  
Kuwênhjaja na mex.*

*Kuwênhĩre tehi kaprêkêre  
Kuwênhĩre tehi kaprêkêre*

*Kuwênhja na krore kanhgâr.  
O pássaro Tehikrôkrôk é lindo!  
E o seu canto é belo.*

*Você ouve e se emociona.*

*E o pensamento fica suave!*

*Você ouve o canto e fica alegre.*

*Este pássaro é charmoso.*

*Passarinho de perna vermelhinha.*

*Passarinho de perna vermelhinha.*

*Este pássaro é listrado de  
forma horizontal.*

(Júlio Kamêr R. Apinajé, 2021, p. 02)

## **Indígenas**

*Nós indígenas que moramos na aldeia  
aprendemos cantar e dançar  
e também falar na cultura indígena  
Sem cantoria não somos nada  
Os pássaros sem canto não são pássaros  
Os grilos sem canto não são grilos  
Somos seres vivos que  
vivem na natureza  
pela natureza  
À noite ouve o grilo cantar  
Nosso céu tem mais estrelas  
Nossas flores ficam mais bonitas  
Nossas cantorias é nossa alegria  
Nosso amor e nosso respeito  
É como a grandeza da terra  
É como a extensão dos rios  
É como a infinidade do mar  
É belo como a floresta que é nosso lar.*

(Sandro P. C. Apinajé, 2021, p. 06)

## **Tep**

***O peixe é muito bom.***

***Eu pesco e levo peixe para minha mãe***

***e ela faz frito e todos comem em família.***

***Família é uma gratidão. Eu amo minha família.***

***Meu irmão caça também e pesca o peixe e nós  
todos comemos juntos.***

(André Dias F. Apinajé, 2021, p. 14)

O primeiro etnopoema que foi escrito de modo bilíngue (Apinayé/Português) fala de um pássaro –, o Tehikrôkrôk, que com a suas formas listradas horizontais, com a sua beleza, seu “charme”, suas cores “perna vermelhinha” e seu belo canto consegue desencadear na voz poética uma suavidade, uma delicadeza e um estado de alegria. Assim, observamos que há uma profunda comunhão entre o indígena (com sua voz poética) e os elementos da natureza. A relação de comunhão indígena-natureza vem comprovada também no etnopoema “Indígenas”.

O poema “Indígenas” mobiliza todo um sentimento de pertencimento, no qual a presença da aldeia é marcada pelas tradições/manifestações culturais, pelos seus rituais de dança e de canto e por toda uma íntima relação indígena-natureza: “Nosso céu tem mais estrelas/ Nossas flores ficam mais bonitas/ Nossas cantorias é nossa alegria/ Nosso amor e nosso respeito/ É como a grandeza da terra/ É como a extensão dos rios” (o verso “Nosso céu tem mais estrelas”, retoma o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias (1823-1864).

Sendo assim, constatamos que há no poema “Indígenas”, de Sandro P.C. Apinayé, um tom de exaltação, de valorização da cultura e do lar (que é a terra) em que vive o povo Apinayé; no caso do poema, o indígena afirma ser a “floresta que é nosso lar”. Nestes estados cotidianos e poéticos, de “fricção com a vida” (KRENAK, 2020, p. 4), entram diferentes elementos da natureza que se tornam experiências que os indígenas traduzem em palavras e tudo isso se torna, como explicita Ailton Krenak: “[...] ligação com o que é mineral, como o que é vegetal, com esses elementos da natureza, porque eles estão no nosso corpo também.”

Ainda o poema “Tep” expressa o contato com a natureza e apresenta um sentimento de amor e de gratidão em relação à família “e todos comem em família. / Família é uma gratidão.

/ Eu amo minha família.”, revelando que o cotidiano indígena se pauta nas relações coletivas também “e nós todos comemos juntos”. Se o etnopoema fala de peixe, consequentemente, traz à tona pensar em rios e em lagos. Em um texto de Maria Cipand Fernandes<sup>13</sup> (2012), do povo Apinayé, ela afirma o seguinte:

O Rio é muito importante, porque as mulheres Apinajé gostam muito de pescar no rio Tocantins. O Rio fica a três quilômetros da aldeia. Então para nós, o rio é muito importante. Sem o rio, nós, indígenas, não podemos pescar, para nos alimentar, uma vez que o peixe é o prato preferido dos Apinajé. Os índios [indígenas] gostam muito de peixes, por isso, eles adoram uma pescaria. (FERNANDES, 2012, p. 42).

Podemos observar que tantos os homens indígenas quanto as mulheres podem pescar e que o rio para o povo Apinayé é fundamental, porque ele serve não apenas para pesca, mas para muitas outras coisas, para o banho, para beber, para lavar roupa, etc. O povo Apinayé vive e trabalha em comunidade, existe uma coletividade nas tarefas nas diferentes aldeias.

Assim, a floresta, o rio, a terra e a cultura trazem aos indígenas Apinayé um “Bem-Viver”, que, nas palavras de Krenak (2020, p. 17), é “[...] abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos”.

## PARA FINALIZAR

Os *etnopoemas* indígenas são expressões criativas e estético-literárias, engajam muitas auto-histórias e versadas em reafirmações de identidades. Há muitas maneiras de fazer o letramento poético (compreendido como práticas sociais com o texto de poesia), a mediação depende muito da(o)s professores em sala de aula, que tem papel fundamental na educação literária. Por isso, a seguir, abrimos espaços para propor outras possibilidades de uso de etnopoemas (ou poemas indígenas ou nativos) em sala de aula. Vejamos, a seguir, mais proposições didáticas:

13 FERNANDES, Maria Cipand. Parte II – do texto ao texto: leitura e redação. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). do texto ao texto: leitura e redação. Belo Horizonte/FALE/UFMG: Núcleo transdisciplinar de pesquisas literaterras, 2012.

**LER** os etnopoemas do livro digital de livre acesso e disponível no seguinte endereço eletrônico: <  
<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3790> >



***Qr Code do livro Poesia Indígena: Etnopoesia Apinayé***

Após a leitura, escolher um poema e escrever uma carta para a autora e/ou o autor indígena contando as suas impressões de leitura. Também pode-se criar um passeio imaginário pelas aldeias do povo Apinayé, em que os elementos da natureza presentes no poema estejam em seu passeio.

Ainda pode-se solicitar aos estudantes que façam uma performance oral com os etnopoemas (esta atividade exige ensaio). Esta atividade pode ser apresentada no pátio da escola para turmas diferentes.

Além disso, pode-se propor que alunas e alunos façam uma ilustração de cada etnopoema Apinayé (ou de um poema ou de alguns poemas), depois, poderá ser organizada uma exposição na escola com os etnopoemas Apinayé e as ilustrações.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.) **Texto e leitura: uma prática pedagógica nas escolas Apinayé e Krahô**. Goiânia: América, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **Ãmn-nepêm Apinajejaja ujarênh nê pika kôh mêmoj pumunhã kagã**. Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2007.

ANGATU, Casé. Carama suí ìe'emonguetás ìe'engaras: Carubas Moemas ìe'engas14 (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: < [https://www.editorafi.org/\\_files/ugd/48d206\\_68ccdefa44724e7aaf3fea-cd956ecb11.pdf](https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_68ccdefa44724e7aaf3fea-cd956ecb11.pdf) > Acesso em 25 mar de 2022.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>> Acesso em 25 mar de 2022.

LOCATELLI, Rosimar; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. A Alfabetização Bilingue das crianças indígenas Apinayé da Aldeia São José: aspectos pedagógicos e sociais. *In*: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de (Orgs.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. Goiânia: América, 2012. p. 48-93.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>> Acesso em 25 mar de 2022.

KAMER, Júlio Ribeiro. **Gernhóxwýnh Nywjê: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura Bem Viver** [livro digital], 2020. Disponível em: <<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>> Acesso em 25 mar de 2022.

TESTA, Eliane Cristina; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; APINAJÉ, Júlio Kamêr R. **Poesia Indígena: etnopoésia Apinayé** (e-book). Ponta Grossa: Editora Atena, 2021. Disponível em: < <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3790> > Acesso em 30 de janeiro de 2021

TESTA, Eliane Cristina; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Poesia Apinayé/Português: contribuições para a literatura indígena. **Revista Facit/JNT-Facit business and technology jornal**. Fevereiro, nº 23, vol. 1, p-36-55, 2021.

**AULA 6:**

**Oficina de literatura  
de cordel e suas  
possibilidades criativas**

*Walace Rodrigues*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.6

## INTRODUÇÃO

Esta proposta didático-pedagógica toma forma a partir de nossas leituras e pensares sobre o trabalho com texto literário em sala de aula, neste caso específico, com a Literatura de Cordel. Acreditamos que a utilização de cordéis na escola pode despertar o interesse para a literatura regional e, em especial, para os escritores locais. Ainda, compreendemos que os cordelistas locais e suas criações precisam ser celebrados como criadores artísticos e transformadores de sensibilidades e afetos.

Compreendemos que o cordel trabalha com outras formas de arte que estão ligadas diretamente a ele: a recitação, a xilogravura, a música, a performance etc. O que nos permite pensar em várias oficinas para trabalharmos também com essas outras formas de arte a partir da Literatura de Cordel. No entanto, neste trabalho, focaremos exclusivamente no texto oral e escrito de cordel como fonte de inspiração para o trabalho pedagógico com Literatura no ambiente escolar.

Como professores, verificamos a necessidade de uma educação que forme leitores e que possa partir das várias formas de artes para sensibilizar os estudantes, também das artes literárias. Pensamos que as apropriações de cordéis e sua utilização em sala de aula auxiliam a fomentar pensares e saberes inusitados aos estudantes.

Vale ressaltar que esta proposta nasce a partir do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia

(PROCAD), por meio de uma relação de saberes entre as áreas de Linguagens da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESS-PA), da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta cooperação tem como foco a utilização dos saberes e fazeres amazônicos dentro do ambiente escolar, visando o enriquecimento cultural e de aprendizagens em relação aos lugares e pessoas desta imensa região brasileira.

# ACERCA DA LITERATURA DE CORDEL

A Literatura de Cordel é caracterizada por Luís da Câmara Cascudo, em seu “Dicionário do Folclore Brasileiro”, como sendo: “Denominação dada em Portugal e difundida no Brasil depois de 1960, referente aos folhetos impressos, compostos pelo Nordeste e presentemente divulgados e correntes em todo o Brasil” (CASCUDO, 1988, p. 437).

Vale pensar que os folhetos de cordel são reverberações de episódios reais ou fictícios recontados de memória e por meio de “canto poético é fórmula universal e milenar” (CASCUDO, 1988, p. 437). A Literatura de Cordel se caracteriza graficamente como por sua circulação em pequenas publicações impressas de maneira bastante artesanal, utilizando-se da xilogravura como forma primeira de ilustração, principalmente em sua capa.

Ainda, vale frisar que a Literatura de Cordel é um tipo de literatura muito difundido na região nordeste do Brasil (mas que não se restringe a esta região), que nos chega de Portugal, que trabalha com a contação/cantação de memórias e que é um tipo de literatura impressa (mesmo quando era vendida a cavalo e com os folhetos presos em um barbante). No entanto, hoje em dia, podemos ter cordéis em formatos digitais e através de várias ferramentas, como o *Facebook*, o *Instagram*, *blogs*, *YouTube* etc.

Cascudo (1988) informa-nos, também, que a Literatura de Cordel tem seu surgimento na Europa, sendo encontrada na França (*Littérature de Colportage*), Espanha (*Pliegos Sueltos*), Portugal (Literatura de Cordel) e Alemanha (*Volksbucher*).

José Neistein conta-nos um pouco sobre as temáticas da Literatura de Cordel nordestina. Ele nos diz que os autores de cordel são “verdadeiros cronistas populares, cobriam desde as estórias de Carlos Magno e dos Pares de França até os acontecimentos políticos atuais, passando pelas fábulas, anedotas, pelos crimes passionais e os milagres do Padre Cícero” (NEISTEIN, 1981, p. 110).

As estórias de cordel são criadas como ciclos poéticos e reforçadas por meio de ilustrações muito contundentemente diretas em

seus conteúdos. Podem trazer narrativas religiosas, de amor romântico, satíricas, heroicas, moralistas etc. Esta literatura é tida como sendo uma forma literária nascida na Idade Média portuguesa e que teve grande aceitação e difusão em nosso país a partir do nordeste brasileiro.

Vários são os artistas que se dedicam à Literatura de Cordel na atualidade. Muitos deles falam, em suas obras, do passado, do presente, de fantasias, de coisas extraordinárias, de invenções, entre tantos outros temas. O cordel está presente, hoje em dia, em todas as regiões do país e mostra a riqueza sensível e artística de nosso povo.

Com o surgimento do rádio, da televisão, da internet etc, alguns estudiosos esperavam o fim da Literatura de Cordel, mais isso não aconteceu. Sobre a sobrevivência do cordel, Curran (2009, s.p) afirma que: “embora tenha diminuído, o cordel sobrevive, cumprindo ainda as funções de informar, ensinar e principalmente divertir o público. Há pouca produção de histórias novas. Ele diz-nos, ainda, que a época de ouro desta forma literária ocorreu nos anos de 1920 a 1950 no Brasil (cf. CURRAN, 2009, s/p).

Também, o cordel foi muito utilizado (e ainda o é) como material para aquisição da leitura e escrita, como relata-nos Ribamar Lopes (1994) sobre o cordel como meio escrito que pode auxiliar na alfabetização das pessoas: “incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler deletreando esses livrinhos de feira, através de outras pessoas alfabetizadas. Numa época em que as cartilhas de alfabetização eram raras e não chegavam gratuitamente ao homem rural” (RIBAMAR LOPES, 1994, p. 8). Dessa forma, vemos como

o cordel pode incentivar o processo de leitura de muitas pessoas e ser uma potente ferramenta didática no campo educacional.

Um dos artistas brasileiros mais influenciados pela Literatura de Cordel foi Ariano Suassuna (Cidade da Parahyba, 1927 - Recife, 2014). Um artista multifacetado e que viu na Literatura de Cordel uma fonte de inspiração profícua para suas obras. Ele nos explica que: “O folheto-de-cordel e alguns espetáculos populares como o ‘auto-de-guerreiros’ ou o ‘cavalo-marinho’ são fontes preciosas para os artistas que sonham se unir a uma linhagem mais apegada às raízes da cultura brasileira” (SUASSUNA, 1999, s/p).

Ainda, vale ressaltar que Ariano Suassuna foi um dos fundadores e, talvez, o mais ferrenho defensor do Movimento Armorial. Esse movimento foi uma iniciativa artística que buscava criar uma arte erudita (em suas mais variadas manifestações: música, dança, literatura, teatro, artes plásticas, cinema etc.) a partir dos mais diversos elementos oriundos da cultura popular nordestina. O Movimento Armorial tinha uma íntima relação com os folhetos de Literatura de Cordel, pois estes folhetos serviram como fonte de inspiração para o movimento.

## A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA

De acordo com o professor José Hélder Pinheiro Alves (2006, p. 113), um árduo estudioso do uso do cordel na educação, “formar leitores de obras literárias. Leitores capazes de se colocar diante do texto, de estabelecer, mesmo de forma às vezes precária, um diálogo com o que ali está posto, a partir de suas percepções” parece ser um dos objetivos principais da escola de Ensino Fundamental. No entanto, para que o ensino de literatura em sala de aula tenha êxito, é preciso que tomemos alguns cuidados ao definirmos as metodologias para o estudo e usos dos textos literários. Nesse sentido, Martins adverte-nos que “em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões” (MARTINS, 2006, p. 83).

Vemos que o texto literário tem uma imensa riqueza de usos e sentidos e que tal riqueza pode ser explorada para além do estudo gramatical em sala de aula. Dessa maneira, compreendemos que a Literatura de Cordel pode ser uma incentivadora de outras criações sensíveis e pode auxiliar a impulsionar pensamentos criativos e exploratórios no ambiente educacional.

Compreendemos, assim, que a Literatura de Cordel pode nos permitir um vasto campo de trabalho escolar a partir de seus textos, suas imagens, suas narrativas, suas referências culturais, suas realidades etc. José Hélder Pinheiro Alves afirma que: “Trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem” (2018, p. 123).

A utilização do cordel em sala de aula pode ser extremamente significativa para a compreensão das questões sociais e culturais locais dos estudantes. Alves e Lúcio enfatizam a necessidade de oportunizar uma experiência significativa do texto para os estudantes: “Uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação (...) não consegue oportunizar um encontro com a experiência cultural que está ali representada e, de certo modo, como que esvazia o objeto estético” (ALVES; LÚCIO, 2001, p.80-81). Além disto, a Literatura de Cordel tem um valor intertextual fortíssimo, como aponta Alves (2008, p. 16): “levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão lúdica, seu apelo social e tantas marcas desta modalidade da cultura popular” (ALVES, 2008, p. 16).

Campos (1977, p. 10) ressalta a eficácia do ensino com o cordel, onde os professores “poderão encontrar na literatura de cordel valioso auxílio para o bom êxito das suas tarefas”. Como o cordel parte de estórias que podem ser facilmente compreendidas pelos estudantes, pois fazem parte de seus saberes culturais, eles podem ser empregados de forma bastante abrangente nas disciplinas de linguagens (língua portuguesa, artes, língua inglesa etc.).

Propomos, ainda, que os profissionais envolvidos na área de ensino de linguagens recorram às práticas que despertem a percepção de seus educandos por meio de contato com as mais variadas obras de Literatura de Cordel. Para além das mais múltiplas temáticas apresentadas pelo cordel, podemos usufruir de uma experiência estética única, pois este tipo de arte nos oferece experiências

de recitação, de performance, com sonoridades, de inventividade, de visualidades, de musicalidades, entre tantas outras formas de saber estético importantes na formação de um estudante sensível e crítico. Assim sendo, o cordel é uma linguagem sensível que apodera-se de várias outras formas de arte para poder nos tocar e transformar significativamente.

Alves (2018, p. 89) reafirma nosso pensar, salientando que a literatura “possibilita um relacionamento com o mundo concreto e com o mundo interior. Aqui, o fluxo da linguagem criativa não se prende a barreiras racionais; antes, entrega-se a um processo de experimentação, de criação constante e coletiva.”

Também, a Literatura de Cordel pode valorizar a sensibilização estética dos estudantes. Anne Rouxel (2013, p. 207) diz-nos que: “É necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética”.

Assim, o trabalho escolar com o texto de cordel só conseguirá alcançar sua finalidade por meio da sensibilização efetiva dos educandos e se o professor tiver uma estreita relação de domínio do tema e uma corrente leitura de folhetos de cordel. Alves destaca ainda que: “qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular” (2001, p. 80). Nesse sentido, o professor que utiliza cordéis no ambiente escolar tem que ser um valorizador das artes populares locais e regionais.

No entanto, falar de Literatura de Cordel somente como arte popular não condiz com a quantidade de folhetos

e poemas (em papel ou online) não só por escritores populares, mas também por escritores eruditos. Casos de escritores eruditos que se envolviam com o cordel são José de Alencar e Ariano Suassuna, somente para citar alguns nomes.

José Hélder Pinheiro Alves (2001, p. 56) afirma que “a literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social”. Ela oferece um leque de opções para o professor trabalhar, pois nos dá inúmeras possibilidades de pensamentos criativos sobre os mais diversos temas abordados nos cordéis.

Alves (2008, p. 20) diz-nos que a poesia ainda é utilizada em sala de aula para ser enquadrada dentro de modelos específicos de análise, engessando as possibilidades de recepção dos textos por parte dos estudantes: “um paradigma predomina: os poemas são apresentados para serem interpretados a partir de um determinado modelo” (ALVES, 2008, p. 20). Estes modelos referem-se ao uso dos textos como objetos de reconhecimento de figuras de linguagem, de estilos e correntes literárias, de modos sociais ou até mesmo focando somente na estrutura do poema, o que vemos, também, como uma diminuição do valor sensível da obra e de suas potencialidades criativas e críticas.

Podemos pensar, portanto, em possibilidades de utilização da Literatura de Cordel em sala de aula, mas sem engessá-la em determinados modelos, como nos informou Alves (2008). Daí pensarmos numa proposta de trabalho que possa englobar a leitura, a interpretação cultural, a confecção de cordel, a recitação, o conhecimento de obras e autores da Literatura de Cordel, entre tantas outras possibilidades.

# PROPOSTA DE OFICINA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE LITERATURA DE CORDEL

Tomamos como orientação para esta proposta didático-pedagógica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Linguagens – Arte – Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), onde focamos, neste trabalho, nas seguintes habilidades para os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental:

**EF12LP05** - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, **cordel**), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 99, grifo nosso);

**EF04LP27** - Recitar cordel e cantar repentes e embo-ladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia (BRASIL, 2018, p. 129, grifo nosso).

Começamos pensando um pouco sobre a Literatura de Cordel enquanto forma de linguagem artística. Segundo Jorge Coli, podemos aprender muito através das artes: “A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria” (COLI, 1995, p. 109).

Compreendendo que o contato com a arte pode nos transformar por meio das emoções, de sensibilizações, da razão, das memórias, da cultura, entre tantos outros pontos. Tal contato auxilia-nos a compreender o mundo que nos rodeia e a perceber nossas realidades com um olhar mais atento e complexo. Ainda, a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2006, p. 35) diz-nos que “a arte além de incentivar a criatividade, facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os alunos para enfrentar o mundo”.

Nesse caminho, tomamos a Literatura de Cordel como uma linguagem artística que pode “transformar sensibilizando” os estudantes, já que o cordel incorpora uma gama de outras artes, dando a possibilidade aos estudantes de aprender a partir do indizível da arte, das sensibilidades, das memórias e dos afetos.

Não podemos nos esquecer que a Literatura de Cordel é feita para ser lida em voz alta, numa verdadeira performance de recitação, daí a necessidade de uma metrificacão precisa e de uma rigorosa contagem de versos por estrofe. Ribamar Lopes (1994, p. 23) mostra que “os folhetos de temas tradicionais e os de época ou ‘acontecidos’ obedecem àqueles tipos de estrofes (sextilha, setilhas e décimas)”. Ou seja, escritos com estrofes de seis, sete ou dez linhas.

Décio Pinatari fala-nos desse ritmo “automático” conseguido por meio de fórmulas de escrita: “Na tradição luso-brasileira, as numerosas possibilidades rítmicas costumam ser reduzidas a umas tantas regrinhas mais ou menos caretas, baseadas na acentuação silábica tônica ou forte (embora

nem sempre o som, acento ou pé coincida com a sílaba)” (PIGNATARI, 2011, p. 31).

Usualmente, o cordel é escrito em forma de sextilha (estrofes de seis versos) e com versos de sete sílabas poéticas. Onde o segundo, o quarto e o sexto versos devem rimar entre si. Entretanto, como o cordel é uma criação artística, a quantidade de sílabas poéticas pode variar de poema para poema de acordo com a criatividade do cordelista. Para Palhano: “No cordel, portanto, o formal e o informal, o individual e o coletivo, a voz e a letra, a criação e a tradição não constituem dois lados da mesma moeda, mas a substância fundida – e muito bem fundida – de que é constituída a moeda” (PALHANO, 1998, p. 23).

Como exemplo de poema cordel livre, trazemos uma criação de Giano Guimarães, natural da cidade

de Tocantinópolis, no norte do estado do Tocantins. Sua obra tem sido divulgada em livretos de cordel em papel e por meio da internet (ver: [www.facebook.com/giano.guimaraes](http://www.facebook.com/giano.guimaraes)).

## ***Enigma***

***Há um mistério na vida  
Dentro da gente guardado  
Longe de ser decifrado  
Numa incessante corrida  
Pela verdade perdida  
Tão fortemente negada  
De que na verdade nada  
Faz totalmente sentido  
Existir é ter valido  
Cada passo da jornada.***

O poema que trazemos para nossa proposta de oficina é intitulado “Enigma”. Giano Guimarães parte de uma tradição cordelista nordestina para criar poemas com versos mais livres e sem uma métrica muito fechada, apesar de já ter criado muitos cordéis dentro de uma estrutura mais “tradicional”. No entanto, ele busca conservar as rimas, o que faz com que seus poemas desenvolvam um ritmo próprio e modifiquem suas formas, atualizando-se.

Nesse poema específico, ele reflete sobre o valor da vida como caminhada percorrida e que somos nós que damos sentido às nossas próprias vidas. Guimarães revela-nos que o mistério vai sendo descoberto conforme vamos vivendo e nos descobrindo.

Vemos como extremamente relevante conhecer os poetas da sua região e valorizá-los. Neste caminho, Giano Guimarães parte da Literatura de Cordel tradicional para compor, hoje em dia, poemas que inegavelmente remetem a tal literatura, mas que não estariam necessariamente encaixados dentro das formas tradicionais da Literatura de Cordel. Além disto, a divulgação de seus trabalhos já não acontece somente pela via dos panfletos em papel, mas por meio das suas páginas da internet, o que expande grandemente o alcance de seus trabalhos literários.

Escolhemos um poema de cordel sem uma estrutura tão fechada dentro dos padrões do cordel para mostrar que a Literatura de Cordel também está aberta a mudanças e reinterpretações dos escritores e que os estudantes também podem ser criadores de poemas de Literatura de Cordel.

Podemos pensar a partir da habilidade **EF04LP27**: quando, num primeiro momento, o professor pode trazer folhetos

de cordel, apresentá-los a seus estudantes, contextualizar a Literatura de Cordel e incentivar seus estudantes a recitar os poemas de cordel, observando o ritmo e a melodia advinda da performance de recitação. O professor pode relacionar o tema do cordel escolhido com personagens, lugares e imagens da cultura brasileira.

Num segundo momento, uma oficina de criação de cordéis pode ser posta em prática, observando a métrica tradicional do cordel ou não, já que a forma fechada do número de sílabas e posicionamento das rimas pode ser um empecilho para a criação de um cordel com formato mais tradicional, daí darmos o exemplo do poema de Giano Guimarães. Tal oficina de criação tem como base a habilidade **EF12LP05**, explorando o planejamento, a (re)contagem de estórias, a produção de poemas e uma colaboração criativa entre os estudantes.

Será necessário que o professor selecione folhetos de Literatura de Cordel, informe seus estudantes sobre tal literatura e suas especificidades, aproximando os estudantes e buscando fazer com que tenham interesse por esta forma de literatura, e que o professor lei para seus estudantes alguns cordéis selecionados. Os estudantes podem fazer anotações e pensar em reescritas ou escritas originais de cordéis em grupos pequenos ou individualmente.

A escolha de poemas de cordel também pode ser executada por meio da internet, espaço onde muitos cordelistas, atualmente, divulgam seus trabalhos. E a criação dos estudantes pode ser publicizada na página web da escola ou via redes sociais (como o *Facebook* ou *Instagram*, por exemplo).

Os poemas confeccionados podem passar por uma correção do professor, mas sem interferir em seu conteúdo e forma, e, depois, servirem de base para uma sessão de recitação, uma performance de leitura de cordéis.

As habilidades escolhidas para uma atividade pedagógica com Literatura de Cordel podem ser empregadas com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, valorizando os vários conhecimentos e personalidades da cultura brasileira que os estudantes já conhecem e com os quais estão familiarizados. Ou, até mesmo, eles podem inventar histórias para servirem de base para seus poemas.

Um momento de apresentação das produções de cordel executadas pelos estudantes pode ser pensada como uma performance de recitação, onde as rimas, os ritmos e as melodias podem ser valorizados.

Na atividade proposta, buscamos fazer com que os estudantes tenham o contato com a Literatura de Cordel, criem poemas a partir desta literatura, entendendo-a não como uma criação de formatos fixos, mas como uma inspiração para criações poéticas diversas e mais livres, mas que abarquem contextos reais ou originalmente criados por eles.

Acreditamos que uma atividade deste tipo, apesar de simples, pode ser demorada e deve ser executada em, pelo menos, três aulas. No entanto, pensamos que os estudantes podem se beneficiar dos vários conhecimentos e sensibilizações obtidos em uma atividade didático-pedagógica que valorize a Literatura de Cordel e os saberes que dela podemos obter.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a importância do ensino a partir de linguagens artísticas no contexto escolar Rubens Alves (2018) afirma que “A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades. Sem a educação das sensibilidades todas as habilidades são tolas e sem sentido”. E neste sentido é que pensamos que as atividades com cordéis no ambiente escolar podem partir das sensibilizações para a criação de saberes e fazeres ricos para os estudantes.

Vemos que há no trabalho com a Literatura de Cordel em sala de aula muitas possibilidades que podem ser exploradas e aprendidas por professores e estudantes. Desde aspectos culturais de realidades regionais distintas até mesmo especificidades e curiosidades de determinadas formas culturais de pensar e ser de nós brasileiros.

Dessa forma, uma oficina de leitura, compreensão e recriação a partir da Literatura de Cordel em uma sala de aula dos últimos anos do Ensino Fundamental pode fazer com que os estudantes tenham contato com personalidades e obras da cultura popular e da cultura erudita de nosso país. Isso se faz necessário, pois muitas das personalidades importantes que circulam entre o erudito e o popular, a exemplo de Ariano Suassuna, não são conhecidas pelos estudantes da atualidade.

Finalizando, acreditamos que a proposta didático-pedagógica aqui apresentada pode propiciar, primeiro, uma sensibilização estética dos estudantes por meio da

Literatura de Cordel; segundo, um conhecimento de formas de pensar e fazer poético de cordelistas brasileiros; terceiro, o conhecimento de personalidades da cultura brasileira, suas obras e sua importância no Brasil; e quarto, uma prática de escrita e pensamento criativo na confecção de poemas originais confeccionados pelos estudantes a partir do contato com os cordéis.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. P.; LÚCIO, A. C. M. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001. (Literatura e ensino, 2).
- ALVES, J. H. P. **Cordel em sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.
- ALVES, J. H. P. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018 (Série Estratégias de Leitura, 61).
- ALVES, José Hélder Pinheiro; NÓBREGA, Marta. (org.) **Literatura da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- ALVES, R. **Educação das sensibilidades**. Disponível em: <entrecanetaeopapel.blogspot.com/2010/01/educação-dassensibilidades.html>. Acesso em: 25 nov 2021.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. Ed. Perspectiva São Paulo. 2006.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, R. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste**. 2 ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6ª ed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- COLI, J. **O que é arte?** 15a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos, n. 46.
- CURRAN, M. **História do Brasil em cordel**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- GUIMARÃES, Giano. **Enigma**. 2021. Disponível em: <www.facebook.com/giano.guimaraes >. Acesso em: 25 nov. 2021.
- RIBAMAR LOPES, J. de (org.). **Literatura de cordel**. Antologia. 3º. Ed. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 1994.
- MARTINS, I. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) 3. ed. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NEISTEIN, J. **Feitura das artes**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1981.
- PALHANO, J. M. de P. **Formação de palavras e estilo: inventividade na Literatura Popular impressa**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1998. (Dissertação de Mestrado em Letras).
- PIGNATARI, D. **O que é comunicação poética**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola** - Série Estratégias de Ensino 39. São Paulo: Parábola, 2013.

AULA 7:

**“Para não dizer que não falei  
das flores” uma academia  
de letras no norte do Tocantins**

*Luiza Helena Oliveira da Silva*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.7

***Na minha terra só tem mata  
Mata de papel crepom  
Quanto te vejo no mapa  
Vejo retrato do que é bom É boi!!!  
Minha terra só tem boi***

Edson Gallo<sup>14</sup>

## PARA COMEÇO DE CONVERSA

Quando se pretende tratar de literatura no contexto brasileiro, um capítulo que nos parece fundamental é o que diz respeito ao papel desempenhado pelas academias. Procurando no dicionário etimológico a origem do termo, encontramos que se trata de substantivo feminino, originalmente correspondente à escola fundada pelo filósofo grego Platão. Platão viveu entre os séculos V e IV a.C. e é um dos filósofos mais representativos do período clássico da Grécia Antiga, ainda hoje exercendo grande influência sobre a produção intelectual ocidental, nosso modo de pensar o mundo. A academia criada por ele era uma escola filosófica e sua designação advém do grego *Akadēmos*, nome de herói grego que deu origem a um jardim em Atenas onde Platão ensinava (CUNHA, 1982). O termo, portanto, tem origem clássica, o que pode, em parte, definir as configurações estéticas e mesmo políticas dos agrupamentos literários que recebem esse nome.

<sup>14</sup> Edson Gallo é o nome literário de Edson Carvalho Alencar, nascido no Maranhão, em 1965, residente em Araguaína (TO). É membro da ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína e Norte do Tocantins, sendo um de seus fundadores. Poeta, publicou *Encontros na praça* (2000), *A cor do poema* (2012), *Retratos literários 3 x4* (2013).

Como certamente deve observar, há outros sentidos atuais para o termo, como o das instituições destinadas a exercícios físicos ou ainda as que reúnem cientistas e profissionais de diferente esfera de atuação, como a famosa Academia de Cinema de Hollywood. A que nos interessa mais particularmente é a relacionada ao cultivo das letras, da literatura. Uma das mais influentes nessa seara é a Academia de Letras francesa, *Académie Française*, criada em 1635 e que serviu para inspirar a sua versão brasileira alguns séculos após, em 1897.

Essa matriz europeia foi fundada pelo influente cardeal Richelieu, ministro de Luís XIII, um dos reis do período conhecido como Absolutista. Com a Revolução Francesa, a academia foi fechada em 1793, sendo reaberta pelo imperador Napoleão, em 1803. Como já se pode observar, a literatura não anda assim tão longe das questões de ordem política. Uma questão, pois, a considerar é que pode ser importante compreender as razões pelas quais as lideranças da Revolução viram com maus olhos essa instituição voltada, em princípio para a literatura. A literatura pode ser um perigo? Em que sentido poderia constituir-se como uma espécie ameaça? Que valores culturais, afinal, representava e que estariam em choque com os ideais que puseram abaixo a monarquia?

De vez em quando, vemos escândalos ou confrontos relacionados a uma produção literária. Recentemente, na Bahia, estado com maior contingente de negros no Brasil, uma professora foi afastada de uma de suas turmas em função de seu trabalho com o livro *Olhos d'Água*, de autoria de uma das principais escritoras contemporâneas brasileiras, Conceição Evaristo. Às vésperas das comemorações

do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, houve uma explícita censura ao título de uma autora que tematiza questões sociais relacionadas principalmente a condição de mulher negra no Brasil. Por que isso ofenderia pais, alunos, a direção de uma escola? A literatura pode ser perigosa? E ela não fala só de amores e flores?

*Para saber mais sobre essa polêmica, você pode conferir a discussão que aparece em sites como o da UOL: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/22/professora-e-afastada-apos-abordar-livro-de-conceicao-evaristo-em-aula.htm>. Muito possivelmente, mais interessante que acompanhar o caso pelos portais de notícia seria ter em mãos o livro de Conceição Evaristo. Por que as temáticas ali contempladas seriam razão de tanto estardalhaço?*

Principiamos nossa conversa com o título que remete a uma das mais famosas canções da MPB, *Para dizer que não falei das flores*, conhecida também como *Caminhando*, do cantor e compositor Geraldo Vandré. Sua apresentação no II Festival Internacional da Canção, promovida pela extinta emissora, TV Tupi, em 1968, teve enorme repercussão, porque sua letra seria considerada uma afronta à ditadura militar no país, que então ganhava rumos ainda mais truculentos com a promulgação do Ato Institucional nº 5, o AI-5.

Conforme o trabalho de Adriana Alves Santana e Laila Kelly Almeida Jesus, a letra estabelece uma explícita relação intertextual com o texto da peça de Chico Buarque de Holanda, escrita no mesmo período, *Roda Viva*:

***Para nós, no Universo  
Só existe paz e amor  
Nós cantamos um verso  
Que fala em flores, flores, flores.  
Há quem nos fale de guerra  
Morte, miséria, terrores***

***Quando nos falamos de terra***  
**Plantamos flores, flores, flores.**

(SANTANA *et al.*, 2011, p. 80)

Uma leitura para essa letra é a de que, mesmo quando se fala de flores, nem tudo podem ser só flores, dado que também morte, miséria e terrores atravessam aqui e ali os versos, denunciando outras realidades. Chico Buarque e Vandrê se valem, então, de ironia para dizer o que dizem, mesmo quando o eu-lírico se declara situar-se num mundo onde, ao menos no plano do discurso, “só existe paz e amor”. Em alguns casos, esse discurso é compulsório e obrigatório, silenciando e censurando outras vozes. Em casos extremos, temos a queima de livros. Sem poder queimar os autores, queimam suas histórias, suas vozes, sua luta. Mas voltemos a nossa conversa sobre as academias...

Antes da Academia Brasileira de Letras, doravante, ABL, o Brasil conheceu outras, como, em 1724, na Bahia, a Academia Brasília dos Esquecidos. O Rio de Janeiro contou com a Academia dos Felizes, em 1736, Academia dos Seletos, em 1752, e a Academia Brasília dos Renascidos, em 1759. Conforme Míriam Aparecida Deboni e Roberta Orlando de Deus, as academias imbuíam-se de propósitos para além da dimensão propriamente literária:

De um modo geral, as academias oitocentistas brasileiras, embasadas nos ideais iluministas da época, refletiam a aversão ao obscurantismo religioso do século XVI e tinham objetivo de serem propulsores do progresso social e cultural, estimulando o gosto pelas

letras e pelas artes, o culto e o aperfeiçoamento das línguas nacionais, além da publicação de inúmeras obras, sejam elas de cunho histórico ou de outro domínio do conhecimento. Nesse sentido, o movimento academicista, ao refletir o pensamento ilustrado, tinha por objetivo maior a descoberta de uma vertente literária adequada a América portuguesa e ao estudo da sua história. (DEBONI; DE DEUS, 2003, p. 14)

Segundo reflexões das pesquisadoras Deboni e De Deus, havia necessidade de definir uma consistente política cultural para um país que visava construir sua independência e, nesse sentido, isso passava pela literatura.

*Nota: É importante lembrar as aulas de História sobre o Iluminismo francês e observar a grande influência que suas ideias alcançaram junto a intelectuais brasileiros.*

## **1. A Academia Brasileira de Letras - ABL**

Já dissemos que a ABL foi criada em 1897, inspirada na Academia da França, mas não dissemos onde se situa, nem as razões que levaram a sua criação, nem quem foi seu primeiro presidente. Ocupando desde 1923 um belo prédio em estilo neoclássico, réplica do Petit Trianon, de Versailles, no centro da cidade do Rio de Janeiro, reúnem-se ainda hoje ali escritores brasileiros que seguem um projeto de literatura inaugurado no século XIX, cujas diretrizes podem ser encontradas no discurso breve de seu primeiro presidente abrindo os trabalhos, Machado de Assis.

De acordo com documento disponível na página da ABL<sup>15</sup>, nosso romancista mais ilustre atribui sua indicação ao cargo ao fato de ser um dos mais idosos dentre o grupo de escritores que compunham o primeiro grupo da academia na versão brasileira. No parágrafo seguinte, evidencia o espírito que alimentava o projeto ora iniciado:

Não é preciso definir esta instituição, iniciada por um moço, aceita e completada por moços, a Academia nasce com a alma nova, naturalmente ambiciosa. O vosso desejo é conservar, no meio da federação política, a unidade literária. Tal obra exige, não só a compreensão pública, mas ainda e principalmente a vossa constância. A Academia Francesa, pela qual esta se modelou, sobrevive aos acontecimentos de toda casta, às escolas literárias e às transformações civis. A vossa há de querer ter as mesmas feições de estabilidade e progresso. Já o batismo das suas cadeiras com os nomes preclaros e saudosos da ficção, da lírica, da crítica e da eloquência nacionais é indício de que a tradição é o seu primeiro voto. Cabe-vos fazer com que ele perdure. Passai aos vossos sucessores o pensamento e a vontade iniciais, para que eles o transmitam aos seus, e a vossa obra seja contada entre as sólidas e brilhantes páginas da nossa vida brasileira. Está aberta a sessão.

Novidade e tradição são ali termos que não parecem confrontar-se, como antíteses. Nascente, era nova, ambiciosa, visando ao futuro, ao progresso. Cada escritor ou escritora ali presente deveria assentar-se numa cadeira, cuja nomeação remetia a autores do passado, considerados já canônicos. Deveria, ainda, sobreviver, como a que lhe servira de inspiração, a todas as mudanças de ordem social, cultural e política, conservando-se em seus princípios fundadores.

E o que pretendiam? A unidade literária. E o que pode ser compreendido como um projeto de unidade literária?

Segundo a revista *Super Interessante*, as razões para sua criação seriam encontradas numa espécie de rejeição à proposta de um clube que reunia escritores de então, o *Rabelais*, fundado pelo crítico Araripe Júnior e o escritor Raul Pompeia. Considerando-o excessivamente

15 Disponível em: <https://www.academia.org.br/academia/discurso-de-machado-de-assis>. Acesso em: 29 nov. 2021.

barulhento, Machado de Assis, Visconde de Taunay e Joaquim Nabuco investiram na ideia da criação de uma entidade assentada em bases mais tradicionais. Mais do que reunir confrades e confeitarias, serviriam para a consolidação de um projeto de literatura para o país e, em muitos momentos, legislando também sobre os rumos da língua portuguesa. Estar dentre os chamados imortais da ABL é gozar de prestígio e reconhecimento dentre os pares e, portanto, de legitimação da produção.

A ABL é composta por 40 membros efetivos e perpétuos e 20 sócios correspondentes estrangeiros. A eleição de cada membro se faz quando uma das cadeiras fica vaga, por ocasião da morte do(a) escritor(a). Segundo consta na *homepage*

da ABL, seu estatuto estabelece que, para alguém candidatar-se, deve ser brasileiro nato e ter publicado, em qualquer gênero da literatura, obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livros de valor literário.

Uma pesquisa pelo site nos mostrará, por exemplo, que é reduzida a presença de autoras dentre os eleitos como imortais, assim como de escritores negros.

A respeito dessa representatividade, alguns dos membros da ABL assim se posicionaram, segundo matéria do jornal O Globo, em 07 de julho de 2019:

O ex-presidente da ABL Domício Proença Filho lembrou que, ao ser eleito, respondeu a um repórter que na ABL ele não é “um negro escritor e sim um escritor negro”.

Para uma repórter mais incisiva, que questionava se ele seria a voz da etnia na Academia, respondeu que não, “por não ser representante e sim representativo”. E desejou que se amplie essa representatividade com alguma urgência.

O historiador Alberto da Costa e Silva, Prêmio Camões de Literatura, citou alguns grandes negros do alto mundo da cultura brasileira membros da Academia Brasileira de Letras, como Evaristo de Moraes Filho, Octavio Mangabeira e José do Patrocínio, entre outros. Para Alberto da Costa e Silva, a história subterrânea do mestiço no Brasil precisa ser escrita com seriedade, sem viés político.

O poeta e crítico literário Antonio Carlos Secchin comentou também que não foi em função da cor da pele que o poeta Cruz e Sousa não entrou na ABL, mas pelo jogo do poder político em que o predomínio, na Capital

Federal, era o Parnasianismo, enquanto o Simbolismo era apenas um movimento de província, com grandes dificuldades de penetração e de inserção na mídia carioca.

Não foi apenas Cruz e Sousa quem deixou de ser convidado, mas todos os grandes poetas simbolistas da primeira geração, em especial o quase contemporâneo Alphonsus de Guimaraens. Apenas a chamada segunda leva simbolista é que entrou na Casa depois, com Álvaro Moreyra, Félix Pacheco, Rodrigo Octavio Filho e Antônio Austregésilo. (MERVAL PEREIRA, 2019, s/p)

A questão é retomada em 2021, quando é eleito Gilberto Gil. Segundo *blog* de Lu Lacerda, a ABL só teve dois negros desde 1897, Gilberto Gil e Domício Proença Filho. Há ainda divergências com relação ao caso de Lima Barreto:

Lima Barreto, por exemplo, tentou entrar na ABL no início do século XX, mas não conseguiu. Monteiro Lobato, à época, escreveu uma carta dizendo que Barreto só não havia entrado por ser preto; se fosse branco, seria convidado. Segundo um dos livros do escritor cearense Abelardo F. Montenegro (1912-2010), João da Cruz e Sousa, o “Cisne Negro”, um dos principais representantes do Simbolismo no Brasil, chegou a ter o nome citado quando a ABL foi fundada, mas, como era negro, foi posto de lado. E também disse que Machado de Assis, fundador da academia, só se sentou numa cadeira porque era filho de pardo forro enquanto Lima Barreto e Cruz e Sousa eram filhos de escravos, além de ter camuflado sua negritude, como, por exemplo, colocar pó-de-arroz na barba. (LULACERDA, 2021, s/p)

Levando em conta essas informações sobre autores como Lima Barreto e as próprias palavras de Monteiro Lobato, a posse na ABL passa pelo crivo racial, sendo a instituição representante de preconceitos que caracterizam o viés ideológico das elites brasileiras.

***Questões para você se refletir e opinar:***

1. O texto de Merval Pereira, de que reproduzimos apenas um fragmento, é composto de falas de membros da ABL. Que perspectiva o(a)s escritores assumem ao comentar a pouca presença de mulheres e escritore(a)s negro(a)s na Academia?
2. O texto de Lu Lacerda parece-nos contrapor-se aos comentários dos membros da ABL, principalmente no que diz respeito ao caso de Lima Barreto. Como você interpreta essa baixa representatividade? Que razões você relacionaria?
3. Gilberto Gil é um cantor e compositor da MPB. Não é propriamente, então, um autor de livros considerados literários, condição apontada pelo estatuto para conferir posição de membro. Realizando uma pesquisa pela Internet, busque as razões apontadas para sua eleição e o que isso pode indicar em relação ao olhar que a ABL lança hoje sobre o que considera literatura.
4. Você conhece composições de Gilberto Gil? Uma das mais belas canções de Gil é a música *Metáfora*, de que reproduzimos uma estrofe:

***Deixe a meta do poeta, não discuta***

***Deixe a sua meta fora da disputa***

***Meta dentro e fora, lata absoluta***

***Deixe-a simplesmente metáfora***

- a. Convido-o a ouvi-la numa procura ao Youtube. Qual seria sua temática? O que compreendeu lendo a letra e ouvindo a canção?
  - b. Comente o jogo que o compositor faz entre meta, meta fora e metáfora.
  - c. A lata do poeta seria uma metáfora? Como a compreende nos versos de Gil?
5. Você acha que na ABL e demais academias de Letras do país compositores devem ser considerados poetas?
  6. Há diferenças e/ou aproximações entre canção e poesia? Quais seriam?
  7. O que é para você um texto realmente literário? E o que é realmente boa literatura? Será que todos na sua turma teriam a mesma opinião, elegeriam os mesmos autores e obras? Creio que rende uma boa discussão. Que tal?

Vamos tratar agora de uma academia situada no interior no Brasil, na região Norte, numa cidade que se situa próxima às fronteiras do Pará e Maranhão e que, por isso mesmo, se constitui a partir de uma grande fluxo migratório com influências culturais trazidas por gente desses outros estados, somando-se aos primeiros moradores, os indígenas de diferentes etnias. Estamos falando de Araguaína, localizada no norte do Tocantins.

## 2.

### ***Academia de Letras de Araguaína e Norte do Tocantins – ACALANTO***

A ACALANTO foi criada em 21 de abril de 2002, sendo constituída então por 26 membros. Abrigou nesse primeiro momento moradores já assentados na cidade de Araguaína e Xambioá, alguns na condição de aposentados, professores e alunos da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), docentes da educação básica e outros profissionais liberais, a maioria com produção literária até então não publicada.

A ideia de criá-la foi sugerida ao professor José Francisco da Silva Concesso, seu atual presidente, por moradores de Araguaína. Segundo Concesso, apesar de, na da criação da ACALANTO, essa localidade ser uma das maiores cidades tocaninenses, não havia nela mecanismos de organização e divulgação da vida literária, daí, então a proposta de criar um espaço que funcionasse como acolhimento àqueles escritores que se encontravam no anonimato. (DEBONI, 2007, p. 64)

Conforme a pesquisadora, as academias de Letras desempenham um papel estratégico para fortalecimento

da produção literária, sobretudo em cidades do interior do país. Nesse sentido, “as academias no Tocantins acabam sendo responsáveis também pelo aumento considerável dos livros publicados nas cidades onde se encontram (DEBONI, 2007, p. 61).

Deboni e Deus acentuam a escolha poética da designação da academia, associada tanto a um gênero quanto à musicalidade:

A palavra ACALANTO é uma feliz coincidência, no sentido de compor uma sigla jurídica (**ACA**demia de **L**etras de **A**raguaína e **N**orte **T**ocantinense) e de possuir uma conotação poética de lar, lareira, hospitalidade, abrigo, aconchego, o que nos faz inferir a função poética e social do grupo. Ademais, a denominação dada à Academia nos demonstra também que a poesia para o grupo significava algo funcionalmente semelhante a uma canção de ninar, conforme a definição que a palavra acalanto encontra nas explicações sobre o gênero lírico, como sendo um canto poético destinado a embalar o sono. (DEBONI; DEUS, 2003, p. 11)

Como confirma, em conversa informal conosco, o historiador Arézio Sotto<sup>16</sup>, a sigla foi sugerida pelo poeta José Carlos de Freitas<sup>17</sup>, produzindo um belo efeito poético. Na antologia aqui citada organizada pelas pesquisadoras Miriam Deboni e Roberta de Deus, encontramos produções de 21 poetas que compunham o quadro desse primeiro momento da ACALANTO, mas não vemos produções de Concesso, seu primeiro presidente. Este era sobretudo um autor da prosa,

de contos e crônicas, do trato com a memória. Acompanhando sua atuação, vemos que nele não se deve reconhecer apenas o fundador de uma academia, mas uma importante liderança, reconhecida pela iniciativa em diferentes projetos literários - concursos, organização e publicações de coletâneas, entrevistas com escritores, saraus - alimentando com energia a vida cultural da cidade. Ressalta-se ainda sua atuação como diretor da primeira instituição de ensino superior em Araguaína, a FACILA (Faculdade de Ciências e Letras), em 1985.

Tendo priorizado o trabalho sobre a memória, seus contos e crônicas trazem elementos relevantes para a compreensão da vida cultural e das dinâmicas políticas e econômicas da cidade e da região. Um exemplo encontramos no conto *A noiva do Por enquanto*, sendo

16 Membro fundador da ACALANTO, com livros que tratam da história de Araguaína. Na poesia, publicou *Tributo a Ollav: comentários poéticos* (2005).

17 José Carlos de Freitas foi um dos fundadores da ACALANTO, tendo dela se dissociado ao mudar-se para a cidade de Gurupi em função do trabalho como docente universitário. Como poeta, publicou os livros *Trabalhadores* (2022), *Pequeno tratado de ateologia* (2018), *Eitos e leitões* (2018).

“Por Enquanto” transformado em substantivo próprio, como topônimo que então designava lugarejo às margens do rio Jacuba, em Araguaína. Lemos ali não apenas o modo como se davam casamentos na época como ainda a descrição da cidade nos anos 1960:

Araguaína era uma pequena cidade que não chegava a sete mil habitantes. Ainda que não dispusesse de energia elétrica, correio, água encanada e nem um metro de esgoto, já dava sinais, pelo seu movimento, de que seria uma grande cidade; um centro de referência para as cidades vizinhas. (CONCESSO, 2004, p. 63)

Mais adiante, em *Todos por um*, novamente Concesso acentua as dificuldades enfrentadas pelos moradores naqueles anos:

Nos anos 60, a vida em Araguaína era bem mais difícil. Poucas e precárias estradas sem qualquer conservação exigiam grandes sacrifícios de quem se aventurasse a viajar. Além de ter que usar jipes com tração nas quatro rodas, o motorista deveria armar-se de facão, cordas, machado e ferramentas em geral. Diante de qualquer imprevisto, o motorista tinha que resolver sozinho o seu problema. Basta dizer que, para ir de Araguaína até Carmolândia, uma distância de 30 quilômetros, se gastava mais ou menos três horas durante a seca quando hoje se pode fazer a mesma viagem com vinte minutos. (CONCESSO, 2004, p. 78).

Podemos reconhecer em Concesso o grande contador de causos, como quem seleciona do balaio da memória pequenos acidentes que emergem inesperadamente aqui e ali na vida cotidiana e trazem seu teor de surpresa e riso. Simultaneamente, como um cronista, traz informações preciosas para quem se dedica a compreender a história, a observar as intensas mutações que se sucederam nas últimas décadas

quanto aos modos de vida no Tocantins, considerando as dimensões sociais, econômicas e políticas (SILVA, 2011; 2020). Concesso faleceu em 2020, aos 84 anos, vitimado pela COVID-19.

Em sua página no *Facebook*, o escritor Edson Gallo postou, como homenagem póstuma, o poema *Viagem*. No comovido poema, Galo associa as imagens do amigo que partira naquele dia, 04 de setembro, ao passarinho que cantava no pé de mamão. Agitado, prova da fruta e voa acelerado para outras paragens.

## **VIAGEM**

*Hoje acordei mais sozinho!  
Mais cedo...  
Um sabiá canta forte no pé de mamão  
Alegria da aurora  
Gratidão pelo sol que se reveste em dia.  
Um amigo partiu  
O sabiá refestela  
Sabe que a vida arde  
Não para...  
Saudade é um sentimento  
Engenhoso nos deixa tristes  
Na alegria da lembrança  
O sabiá canta mais alto ainda,  
Dá uma bicada no mamão  
E alça voo...  
Um voo rasante  
Voando para outras paragens  
Um voo sem os desígnios do tempo  
Um voo na imensidão  
que só o aproximar do céu pode proporcionar  
Uma viagem para outros planos  
Partiu, como queria.  
Pois, como dizia meu amigo que também partiu,  
viajar é preciso e importa mais que viver.*

(GALLO, 2020, s/p)

A figura da avezinha feliz e livre no céu é uma boa metáfora para atribuir a Concesso, levando em conta a aspectos relativos a sua biografia: amante de viagens, orgulhoso por conhecer tantos países, culturas, gentes e lugares, colecionador de amigos, memórias e muitas histórias.

***Lendo o poema com mais atenção:***

1. O poema de Edson Gallo não emprega a palavra morte. Que palavras ele utilizou que podem nos levar a conferir que se trata de um poema em homenagem ao amigo morto? Como ele faz para falar da morte de forma metafórica?
2. Para o poeta, a morte é o fim de tudo? Que visão de morte aparece nesse poema de Edson Gallo? Argumente citando versos que confirmam sua interpretação.

## 2.1

### ***UMA BOA PROVOCAÇÃO***

Na *homepage* da ACALANTO, há uma anedota que explica as razões que levaram ao fundamento da academia.

A ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína, teve sua origem a partir de uma provocação. Um jornalista de Palmas, capital do Estado do Tocantins, que conhecia bem a cidade de Araguaína, num artigo intitulado: *Quem é quem em Araguaína*, certa vez escreveu uma frase mais ou menos assim: *Em Araguaína, todo mundo só pensa em engordar bois*. De fato, Araguaína tem uma média 46.000 bois por habitante e por isso é conhecida como a *Capital do Boi Gordo*. Para demonstrar que nem todo mundo em Araguaína tem e só pensa em engordar bois, o Prof. José Francisco da Silva Concesso,

que já pertencia à Academia Tocantinense de Letras e a Academia Cordisburguense de Letras de Cordisburgo em Minas Gerais, resolveu topar o desafio de criar uma academia de letras na cidade. Reuniu um grupo de intelectuais da cidade e, depois de várias reuniões, traçou as linhas mestras para fundar uma academia em Araguaína. (ACALANTO, s/d, s/p)

Considerando como verdadeira a anedota, a referida matéria interpretada como depreciativa com relação a Araguaína atuou como uma “provocação” a um grupo de intelectuais, acabando por produzir uma necessidade de resposta, que faz emergir o projeto da ACALANTO e, com ela, dar maior fôlego à vida literária na região.

Observemos, a esse respeito, que a tese da historiadora Ana Motter (2010), ao tratar da vida literária no Tocantins, não faz qualquer menção a autores de Araguaína. A cidade comparece apenas com pequenas referências de natureza literária, a maioria em nota de rodapé, sem citação de escritores e publicações. Não por acaso, o período que esse trabalho de investigação abarca se encerra justamente em 2002, ano de fundação da ACALANTO.

## 2.2

### *TODO ESCRITOR TEM SEU PATRONO*

Em sua *homepage* (Disponível em <https://academia-deletrasdearaguaina.com/membros-da-acalanto/>), vemos a informação a respeito da composição dessa associação: “A Academia de Letras de Araguaína – ACALANTO, compõe-se

de 40 membros efetivos, os quais são escolhidos após avaliação bibliográfica e representatividade literária na área de abrangência da Academia”. De acordo com seu atual presidente, Alexandre Gomes Brito, encontra-se com a ocupação completa, seguindo o mesmo quantitativo da ABL, que inspirou sua criação.

A seguir, organizamos uma tabela com as indicações dos atuais membros que a compõem e dos respectivos patronos ou patronesses. De acordo com seu estatuto, o pertencimento não está garantido apenas pela filiação inicial, pois depende do envolvimento do(a) escritor(a) com as atividades da academia. Assim, alguns dos membros já foram substituídos e estar entre os “imortais”, adjetivo que se associa aos acadêmicos, é condição relativa. Orienta essa decisão o comprometimento do(a) autore(a)s com a vida cultural, participando dos lançamentos dos confrades e confradeiras, reuniões regulares, projetos. As substituições ocorrem ainda por questão de falecimento.

Os primeiros 26 patronos foram designados pelos membros fundadores da ACALANTO e evidenciam suas influências de ordem literária, mas também afetiva, social, política, haja vista seu caráter bastante heterogêneo, indo de lideranças religiosas a escritores sem grande expressão projeção nacional. No atual processo de filiação, o novo membro não escolhe a cadeira que ocupa, que é indicada pela comissão responsável pelas candidaturas.

**Tab. 1**

**Cadeiras da ACALANTO, com patronos/patronesses e respectivas ocupações**

<b>Cadeira</b>	<b>Patrono ou Patronesse</b>	<b>Membro atual</b>
01	Padre Quinto Tonini	Luiza Helena Oliveira da Silva
02	Padre Antônio Tomás	Antônio Ferreira Lima
03	Padre Josimo Moraes Tavares	Angelo Bruno
04	Manoel de Sousa Lima	Rozilda Euzébio Costa
05	Nelson Maranhão	Antônio Brito de Sousa
06	Machado de Assis	Valmir Jardim
07	José de Alencar	Eudis Queiróz
08	Orides Fontela	Orestes Branquinho Filho
09	Dom Alano du Noday	Wandercy de Carvalho
10	Cora Coralina	Simone Elias
11	Augusto dos Anjos	Edson Gallo
12	Dom Orione	Francisco Neto Pereira Pinto
13	Cecília Meireles	Maria Eurlene A. Arruda
14	Monteiro Lobato	Jacson Amaral Brandão
15	Mário de Andrade	Denison Costa
16	Aldenora Correa	Denise Alves Alencar
17	Guimarães Rosa	Josué Luz
18	José Gomes Sobrinho	Luís Alves Ribeiro

19	Raimundo Henrique de Freitas	Josa de Freitas Lopes
20	Eça de Queirós	Leomar Alves de Sousa
21	Carlos Drummond de Andrade	Luiz Aparecido da Silva
22	Mário Quintana	José Antônio da Silva
23	Maria Clara Machado	Rita Dayrã Murado de Sousa
24	Clarice Lispector	Martha Vieira
25	Othon Maranhão	Arézio Sotto Maior
26	Luiz Bacellar	Elizete Machado Jr.
27	Rubem Braga	Almecides Pereira Andrade
28	Patativa do Assaré	Zequinha DeCollores
29	Castro Alves	Sueli Marques
30	José Francisco da Silva Concesso	José Manoel Sanches da Cruz
31	Euclides da Cunha	Levi Beltrão
32	Fernando Sabino	Walace Rodrigues
33	Zé da Luz	Pedro Félix da Luz
34	Rui Barbosa	Santos Bahia
35	Olavo Bilac	Nelson Ferreira
36	Chico Xavier	Alexandre Gomes Brito
37	Jauro José Studart	Getúlio Dias Neto
38	Murilo Vilela	Valéria Elias
39	Aguillar Portella	Jonas da Costa Mendonça
40	Padre Remígio Corazza	Cristiano Alves

Observando-se as cadeiras, notamos a grande presença de padres como patronos. Essa composição se deve, certamente, à influência de Concesso, que fora padre, e em razão da forte atuação de religiosos da ordem dos orionitas na região, responsáveis pela criação de escolas e hospitais. Além de Concesso, o escritor Angelo Bruno pode ser um outro exemplo dessa presença de natureza religiosa na Academia. Em seu livro *Duas pátrias, um só coração*, trata de sua vinda da Itália para o Brasil como missionário leigo orionita, fixando-se depois do tempo no seminário nas cidades de Araguaína e Xambioá. Acompanhado do Padre Estêvão, vem a Araguaína montado a cavalo e registra suas primeiras impressões sobre o lugar:

Chegaram ao Rio Jacuba, andaram mais uns quinze minutos e avistaram ao pé da serrinha umas casas de palha e poucas de tijolos e telhas; pareciam uma grei de ovelhas brancas e uns poucos cabritos marrons.

Aceleraram o passo dos animais e, num piscar de olhos, estavam em Araguaína. Era o norte de Goiás, era finalmente a missão com que tanto sonhara. Era mais uma realização das tantas que viriam ainda. Era precisamente o dia 25 de fevereiro de 1958, às oito e trinta da manhã. (BRUNO, 2009, p. 45)

Seu patrono é o padre Josimo Tavares, uma importante liderança política e religiosa, coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Josimo foi assassinado em 1986, aos 33 anos, a mando de fazendeiros que viam com maus olhos sua ação junto a camponeses pobres. Como forma de desdém, era chamado pelos grandes proprietários de terra na região de “padre negro de sandálias surradas”. Além de sua atuação religiosa e política, padre Josimo era poeta e apreciava violão.

O que podemos depreender dessas escolhas para a constituição dos patronos é que as indicações passam pela perspectiva também política e ideológica, não sendo apenas estritamente questão restrita a uma política propriamente literária.

Há uma representação menor de escritoras frente a de escritores, mas mais expressiva que na ABL e registram-se escritore(a)s negro(a)s. Os autores escolhidos são prioritariamente os modernos, de certo modo já pertencentes ao cânone. Foram selecionados ainda autores do Tocantins e Maranhão. Além disso, membros fundadores da ACALANTO já falecidos agora nomeiam cadeiras, como é o caso de Concesso, Jauro Studart, Murilo Vilela; há poetas, romancistas, cronistas, padres. Destacamos ainda o nome de Chico Xavier, grande líder espírita, cuja produção é atribuída à prática da psicografia, o que implica um modo particular de pensar a autoria.

Se analisarmos mais detidamente essa relação de nomes, podemos ver a heterogeneidade de compreensão sobre o fenômeno literário e, ainda, o que fundamenta um projeto de literatura para o norte do Tocantins.

Como nem todos os nomes têm expressão nacional, em alguns casos é difícil encontrar informações sobre os autores que nomeiam as cadeiras, trabalho que tem sido realizado pela atual gestão da Academia, especialmente por Eudis Queiróz. Conforme nos explica Eudis, já houve substituição do patrono indicado por um membro fundador, porque não foram encontradas informações a seu respeito.

1. Se você fosse entrar para uma Academia de Letras, quem gostaria que fosse seu patrono ou patronesse? Justifique sua escolha, falando um pouco das razões que o(a) motivariam. Seria a biografia? Seu gosto especial pela produção desse(a) autor(a)? Por ser considerado um clássico? Por ser um(a) autor(a) contemporâneo(a) ainda pouco conhecido(a)? Porque seus livros têm algum tipo de engajamento político-social?
2. Dessa relação de autores que constam na tabela à esquerda, quais você já leu? E da relação à direita? São todos nomes conhecidos?
3. Quem desses autores todos ali relacionados você indicaria para leitura a um(a) amigo(a)? Por que o indicaria?
4. Pode ser interessante organizar uma academia com seus colegas de classe, cada um elegendo seu patrono ou patronesse e falando um pouco de sua produção, compartilhando textos e impressões de leitura.

A heterogeneidade caracteriza também a produção literária da ACALANTO. Como nosso propósito aqui é privilegiar a poesia, na seção seguinte, vamos apresentar alguns de do(a)s poetas. O acesso às obras nem sempre é fácil porque as editoras são de circulação local e muitos dos livros são conhecidos apenas por pessoas mais próximas. Assim, se você não conhece ainda autore(a)s de Araguaína, será aqui apresentado a três poetas e poderá conferir seus diferentes estilos.

## 2.3

### TRÊS POETAS

#### I. ORESTES BRANQUINHO FILHO E A ESTÉTICA DA CONTENÇÃO

Orestes é um nome de origem grega e remete a um dos personagens da mitologia, filho do rei Agamemnon, de Micenas, e da rainha Clitemnestra. É possível que tenha

vindo daí a inspiração para nomear o Orestes poeta e professor de Araguaína, natural de Taguatinga – DF (1968), membro fundador da ACALANTO, na qual ocupa a cadeira 08, cuja patronesse é a poetisa Orides Fontela.

Se na mitologia o herói se envolve em múltiplas tramas e peripécias, o Orestes de Araguaína vive dos desafios impostos pela escrita poética. Com participação em banda de rock, graduado em Letras, vencedor de concursos, é autor de *Tessitura dissidente* (2000), no momento organizando uma coletânea de prosa e verso de autores da ACALANTO, além de possuir trabalhos inéditos aguardando publicação.

Para ter uma breve introdução a sua produção, selecionamos três poemas:

### ***Olho do furacão***

***Às vezes busco profundo  
um lugar assim  
Só, no meio de todo mundo.***

(BRANQUINHO FILHO, 2000, p. 59)

### ***De pai para filho***

***Findo o debate  
dei o braço a torcer  
e ele o quebrou.***

(BRANQUINHO FILHO, 2000, p. 69)

## ***Labor***

### ***Poema sujo se lavra em casa!***

(BRANQUINHO FILHO, 2000, p. 64)

A escrita de Orestes lembra pela concisão o *haikai* (ou *haiku*) da poesia japonesa. Os três poemas selecionados aproximam-se pela brevidade, como uma espécie de relâmpago com força de acontecimento de natureza estética: dizer pouco, mas com o máximo de intensidade. Em ambos, expressões de uso cotidiano, de muito uso e, portanto, pouca expressividade, são aqui retomadas, ressignificadas ou, ainda, transformadas pelo jogo poético.

*Você consegue reconhecer que expressões são essas?  
E que sentidos são acrescentados a partir desse labor literário?*

## **II. WALACE RODRIGUES E O ENCANTAMENTO PELO CERRADO**

Wallace Rodrigues é poeta, artista plástico e professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Nascido no estado do Rio de Janeiro, migrou para o Tocantins em 2011, passando a integrar a ACALANTO em 2021, na cadeira do cronista Fernando Sabino. Publicou *Postcolonial poems* (2007), *Alma viajante* (2013), *Terra entre rios* (2014), *Interiores* (2017), *Experimentos de ser e estar* (2018), *Tempos e coisas* (2018), *Entre ficar e ir: renascer* (2021).

## **Homem da noite**

Em grande parte de seus trabalhos, a natureza do cerrado ocupa lugar de destaque, como ao comentar sobre as araras que cortam barulhentas os céus do Tocantins ou ainda a fascinação pela exuberância de estrelas visíveis em profusão no período de estiagem: “Luas, noites, céus abertos e límpidos / Moro aqui e moro lá” (RODRIGUES, 2017).

A espiritualidade se faz presente, ora remetendo aos anjos da tradição católica; ora a entidades da umbanda, que desfazem a perspectiva dicotômica entre bem e mal, complexificando as dimensões divinas e humanas, conforme se pode ler em *Homem da noite*.

***Na encruzilhada da noite  
tem um homem de bem e mal  
tem um negro doido louco  
vivo, preso e quase solto  
nessa rua de luar.***

***Salta noites e cachaças  
nessa ordem admirável  
de playboys e marginais.  
Vive a vida na loucura  
enquanto todos dormem  
em paz.***

(RODRIGUES, 2021, p. 21)

Um segundo poema de Wallace Rodrigues será para sua análise:

## **Marília de Dirceu**

***Para Marília de Dirceu  
tenho que dizer:  
– Acorda, filha, levanta e dá a volta por cima!  
faz piquenique nos campos,  
veja o céu longe da cidade,  
perca-se!***

(RODRIGUES, 2017, p. 38)

1. O poeta estabelece de imediato uma referência de ordem literária. Quem é Marília de Dirceu?
2. Com o emprego do discurso direto, marcado pelo travessão, há uma convocação que se faz pela reiteração do verbo no modo imperativo. Relendo o poema, identifique esses verbos e depois comente: o que motivaria esse tom de impaciência por parte do eu que dialoga com Marília de Dirceu?
3. Esperando que já tenha reconhecido a estética literária a que Wallace Rodrigues faz aqui referência, fale da imagem de mulher que aparece nos poemas do século XVIII e nos versos irônicos de Rodrigues. É a mesma mulher?

### III – JJ LEANDRO, UM DISSIDENTE

JJ Leandro é o pseudônimo de José Leandro Bezerra Júnior (1960, Carolina – MA), jornalista e autor dos livros *Quase ave* (2002), *Babaçulândia* (2008), *A morte no bordado* (2009), *Memórias de Petelico* (2011). Foi membro da ACALANTO, mas a deixou há algum tempo, não se encontrando, pois, na tabela que apresentamos há pouco. É, contudo, um dos escritores de maior prestígio em Araguaína com a maior parte da produção dedicada à prosa registrada na publicação de livros de contos e um romance. Cotidianamente, publica em sua página no *Facebook* contos quase sempre breves, com gosto especial por microcontos. Muitas das vezes, os temas parecem cruéis, como o de assassinatos por matadores de aluguel. Nesses textos, o escritor dá a impressão de querer chocar seus leitores internautas ou, como diria o poeta Manuel Bandeira, “fazer o leitor se dar ao desespero”. JJ Leandro, porém, adverte que se inspira nas notícias jornalísticas e o que parece excessivo na literatura é na verdade ainda mais excessivo na vida. Ainda citando Bandeira, a poesia está mais próxima das notícias de jornal do que das antigas musas.

Reproduzimos a seguir o poema *Podre guerra*, postado em sua página no dia 06 de março de 2022:

## ***Podre guerra***

***As maçãs para ele  
Na janela apodreceram  
De tanto esperar.  
Que ele não seja  
Mais uma delas na guerra  
Porque nem mais o vento traz  
Notícias dele com o cheiro  
De bálsamo precedendo  
Sua chegada.  
Infecta o ar o mortífero  
Odor de pólvora.  
Na guerra resta a quem ama  
A longa e angustiante espera.  
Ela olha paralisada pela janela  
Onde permanecem as maçãs podres  
Os escombros na rua  
Da pútrida cidade  
Sem acreditar que ele  
Não mais venha,  
Apodrecendo viva  
Enquanto espera.***

(LEANDRO, 2022, s/p)

1. O poema é escrito em terceira-pessoa, referindo-se não ao próprio eu-lírico, mas atribuindo pensamentos e sentimentos a outrem. A partir de quem tece seus comentários sobre a podridão da guerra?
2. Como você interpreta o emprego da imagem de maçãs apodrecendo na janela?
3. Além das maçãs, o que mais apodrece com a guerra?
4. Além da visualidade, o poema mobiliza de forma contundente outro sentido. Que sentido seria esse? Onde isso fica perceptível no poema?
5. Na língua portuguesa, o léxico é composto majoritariamente por palavras paroxítonas. Desse modo, o emprego de três proparoxítonas pode servir estrategicamente para produção de determinados efeitos de sentido, impactando pela tonicidade menos comum. Quais são essas palavras no poema de JJ Leandro? Que efeitos você pensa que elas produzem?  
6 Por que a guerra seria podre

Em entrevista, o autor fala de suas principais influências literárias: Liev Tolstói e Jorge Luís Borges:

De Tolstói, bastou apenas uma obra: A morte de Ivan Ilich, para eu tomar gosto pela literatura e sonhar um dia ser escritor. Isso aí pelos meus quatorze anos de idade. Foi um achado essa obra, porque em minha cidade naquela época não existia biblioteca e por isso o acesso a obras literárias era quase vedado. Então, a dificuldade para acessar essa obra e o conhecimento que ela me proporcionou foram impactantes. Borges foi um pouco mais tardio, ali pelos vinte anos, já na faculdade. A escrita escurra, o clima mágico em suas histórias, a proximidade de muitas delas com a linguagem jornalística, e eu sou jornalista, me seduziram. De Borges, tenho quase todos os livros. Outros autores também foram importantes, como Kafka, José de Alencar, Euclides da Cunha, e muito mais. (ROCHA, 2021, p. 98)

JJ Leandro fala aqui das suas influências, levando-nos a observar que se trata também de um grande leitor, sendo desde cedo seduzido por clássicos da literatura mundial e nacional. Ao mesmo tempo, falando dos tempos da juventude, revela a dificuldade de acesso a livros em sua cidade natal, situada ao sul do Maranhão.

*Como é em sua cidade? E na sua escola? Há bibliotecas e boas livrarias?*

*Você participa de alguma comunidade de leitores? Há algumas que se reúnem online...*

*É possível ser um bom escritor apenas pela inspiração, sem ser também um grande leitor?*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de nossa proposta. Espero que tenha se interessado por conhecer mais de perto os autores citados, que tenham sido prazerosas as leituras e as atividades que trouxemos. É claro que faltou muito a ser dito. Deve ser esse um mal que para sempre nos acompanhará: o da linguagem imperfeita, incapaz de dizer tudo, atravessada por lacunas e silêncios, a provocar nova busca, seja pela leitura, no encontro particular com o dizer do outro, seja na escrita, também procura e promessa de comunhão.

## REFERÊNCIAS

- ACALANTO. **Quem somos**. Disponível em: <https://academiadeletrasdearaguaina.com/quem-somos/>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- BRANQUINHO FILHO, Orestes. **Tessitura dissidente**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- BRUNO, Angelo. **Duas pátrias, um só coração**. Goiânia: Kelps, 2009.
- CONCESSO, José Francisco da Silva. **Meu primeiro picolé: crônicas, contos e ensaios**. Gurupi, TO: Edições AGL, 2004.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DEBONI, Miriam Aparecida; DE DEUS, Roberta. O. (Org.) **Achados poéticos: uma antologia dos poetas da ACALANTO**. Araguaína, TO: UFT/FIETO, 2003.
- DEBONI, Miriam Aparecida. **O papel das academias de Letras na formação e caracterização da atividade literária no Tocantins**. 138p. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- GALLO, Edson.. **Encontros na praça**. 2. ed. Araguaína: Le Coq, 2021.
- GALLO, Edson **Viagem**. Disponível em: <https://www.facebook.com/alencar.edsongallo> Acesso em: 03 out. 2020.
- LEANDRO, JJ. **Podre guerra**. Disponível: <https://www.facebook.com/jjleandro> Acesso em: 14 mar. 2022.
- LU LACERDA. **Gilberto Gil e Domício Proença Filho: os dois únicos negros na ABL desde 1897**. Postado em 11 nov. 2021. Disponível em <https://lulacerda.ig.com.br/gilberto-gil-e-domicio-proenca-filho-os-dois-unicos-negros-na-abl-desde-1897/>. Acesso em: 29 nov. 2021.
- MERVAL PEREIRA. **O negro na ABL**. Disponível em <https://www.academia.org.br/artigos/o-negro-na-abl> Acesso em: 29 nov. 2021.
- MOTTER, Ana. E. **Representações do Tocantins na literatura e na imprensa (1989-2002)**. 2010. 157f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História. São Leopoldo, RS, 2010.
- ROCHA, Pedro Albeirice (Org.). **Literatura tocantinense: entrevistas**. 3.ed. Gurupi, TO: 2021.
- RODRIGUES, Walace **Entre ficar e ir: renascer**. Curitiba: Appris, 2021.
- RODRIGUES, Walace. **Interiores**. Palmas: EDUFT, 2017.
- SANTANA, Adriana Alves; ARAÚJO, Joseane de Jesus Pereira; JESUS, Laila Kelly Almeida; SANTANA, Telma de Oliveira. O contexto e o intertexto na música *Para não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. **Revista Graduando**, n. 2, p. 75-85, 2011.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O passado que se faz presença: uma leitura de *Meu primeiro picolé*, de José Francisco da Silva Concesso. **EntreLetras (Araguaína)**, v. 01, p. 49-58, 2011.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Histórias de vacinas em José Francisco Concesso: reflexões semióticas em torno da literatura no Tocantins. **Revista São Luís Orião**, v. 1, p. 1-12, 2020.

AULA 8:

**Exercício  
de análise literária  
uma poeta amapaense**

*Márcio Araújo de Melo*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.8

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse capítulo, há uma proposta de se pensar possíveis sentidos para um poema, se constituindo em um esforço e exercício de leitura literária. Dessa forma, o que se está levando em consideração é um comentário a respeito de um texto literário, especificamente, o poema “Quixoteando-se”, de Janete dos Santos. Por outro lado, esse esforço também procura fazer uma leitura interpretativa, que considera compreender o todo a partir das partes e das partes o todo. Produz-se, nesse sentido, um círculo do processo hermenêutico. É necessário também que essas ações de leitura envolvam os elementos contidos no próprio texto, evitando um olhar que se fixe na subjetividade do leitor, construído por uma leitura que privilegie mais os sentimentos pessoais.

Uma vez assegurada esta penetração simpática, o leitor deve apreender o ritmo, o largo compasso do poema sobre o qual repousa o estilo, sendo o elemento que unifica num todo os aspectos de uma obra de um artista ou de um tempo

## ANÁLISE:

Como já foi dito, a proposta deste capítulo é fazer um exercício de análise poética de “Quixoteando-se” de Janete dos Santos<sup>18</sup>. Inicia-se trazendo poema.

18 Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/poesias/7296133>> - último acesso em 29.03.2022

## ***Quixoteando-se***

***no deserto de suas emoções  
inertes***

***“ó! miragens fugidias de visão  
vencida”...***

***transmutando isso em domo  
de virtude***

***teve-se, a si mesmo, um herói  
andrógino...***

***rei obsessivo, fonte  
alucinante***

***“sou eu as areias a conter  
o mar”...***

É possível dizer que o poema, de imediato, nos chama atenção pelo título (Quixoteando-se) ao fazer referência ao herói de Miguel de Cervantes, Dom Quixote e, por extensão, ao próprio romance, que leva seu nome (*Don Quijote de la Mancha*). Essa referência está na ação de alterar o substantivo próprio “Quixote” para a construção do verbo “quixotear-se”, no gerúndio. Essa transformação morfológica se dá a

partir da modificação de um nome próprio, que contém uma identidade e localização, para um termo que sugere uma ação. Essa alteração na classe gramatical (substantivo para verbo) acaba por resguardar, na palavra criada, as possíveis características da personagem (substantivo próprio): cavaleiro andante, leitor voraz, louco e delirante, nobreza etc. Nela também abrigam as alterações do título do romance de Miguel de Cervantes, ainda que com transformação, para ser utilizado no poema de Janete do Santos, produzindo efeitos de sentidos ligados à materialização do livro e aos gêneros literários.

O neologismo “quixoteando-se” (ou seja, esse termo inventado pelo título do poema) poderia remeter a esses sentidos anunciados que – marcados pelos modos de compreensão da personagem e do próprio lugar que a obra ocupa – os receberia, por uma espécie de migração. Essa composição migratória de sentidos, obviamente, não se fecharia, visto que depende de três construções. A primeira delas, já comentada aqui, está na relação que o gerúndio “quixoteando-se” compõe com a obra de Cervantes e com as inúmeras compreensões coletivas e individuais que se têm dela. Tal relação se amplia porque está sempre

aberta a novas leituras. Nesse caso, o verbo “nasce” ligado umbilicalmente à existência da personagem e da obra. A segunda construção se correlaciona à própria poesia, de modo a formar com ela a compreensão específica para “quixoteando-se”. É a capacidade do poema de formular sentidos para o título. Como na primeira, pelo modo de apropriação do texto literário, ela está sempre aberta para as leituras coletivas e individuais, localizadas em um tempo. A última construção compo ria da junção dessas duas primeiras. Ela está no entremeio que marca o que se compreende do poema e o que se compreende de Dom Quixote (personagem e romance). Assim, pensar o título do poema de Janete Santos pressupõe organizar esse complexo jogo de analogias, composto por uma relação de ir lá e cá.

Por outro lado, nota-se que o título é um verbo reflexivo, colocado na forma nominal gerúndio. Ao fato de ser reflexivo, pode se pensar em uma ação executada pelo sujeito e refletida nele mesmo. Há um voltar sobre si mesmo pela ação iniciada de tornar-se um Quixote. Dito de outro modo, é verbo em que a ação foi executada e sofrida por aquele que se fez Quixote. Ao fato de estar no gerúndio, pode se dizer que há uma sugestão de sequência prolongada, de uma ação que vai se desdobrando em outras. “Quixoteando-se” parece nos convidar a um estar sempre na caminhada, a um estar em busca de algo. A figura do cavaleiro andante marcaria bem essa reflexão, pois se conecta àquele que vai ao encontro de aventuras, que vê e confronta moinhos no lugar de gigantes, que devora e vivencia seus livros. Quixoteando-se, arrisca-se aqui a produzir um sentido, é enlouquecer a si mesmo no uni-

verso das páginas dos livros e na aventura da vida. Por outras palavras, o título-verbo é um convite do eu a entrar na ilusão dos gigantes-moinhos, nas aventuras que as palavras poéticas produzem no espaço aberto pelo literário.

Esse espaço que, de modo didático, se abre primeiro pelo título construído entre o poema de Janete Santos e a obra de Miguel de Cervantes, pode ser visualizado, em seguida, pela composição estrutural do poema, que é formada por seis (06) estrofes de dois versos. Nas estrofes, os primeiros versos são maiores e os segundos são menores. Essa formação das estrofes “ondula”, sugerindo o vai e vem que Quixote, o cavaleiro andante, faz ao longo do livro, bem como sugere movimento, o ir para frente, quixoteando-se na vida, nos versos e no ritmo que poema cria.

Ademais, os dois versos podem aludir ao caminhar duplo de Dom Quixote e seu fiel escuteiro Sancho Pança. Em várias pinturas e na própria obra de Cervantes, cavaleiro e escudeiro estão lado a lado montados em seus animais, mas em desproporcionais tamanhos. Os versos apontariam, desse modo, não apenas o movimento e o caminhar, mas também uma espécie de descrição das personagens da narrativa. O título e a estrutura do poema se ligam à obra de Miguel Cervantes por citações, que se aproximam e se distanciam. Esse movimento, que de imediato aparece no título, conduz nosso modo de ler o poema, mas que por outro lado, deixa soltas as pontas, por lidar com gestos individuais de leitura, que incluem diferentes formas de compreender o romance de Cervantes.

Apresenta-se, como exemplos, o desenho de Pablo Picasso<sup>19</sup>, publicado no jornal semanal francês *Les Lettres Françaises*, 18-24 de agosto de 1955; e a pintura de Paul<sup>20</sup> Gustave Doré de 1863, respectivamente:

19 Disponível em: <[https://stringfixer.com/pt/Don\\_Quixote\\_\(Picasso\)](https://stringfixer.com/pt/Don_Quixote_(Picasso))> - último acesso em 29.03.2022.

20 Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/gustave-dore>> - último acesso em 29.03.2022.

### Imagem 1

Pablo Picasso



Fonte: *Les Lettres Françaises*, 18-24 de agosto de 1955.

## Imagem 2

Paul Gustave Doré



Fonte: Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/gustave-dore>> - último acesso em 29.03.2022.

Ainda pensando a estrutura do poema, pode-se observar que há pouca presença de pontuação. Há um (01) ponto de exclamação no segundo verso; duas (02) vírgulas no quarto e uma (01) no quinto verso; três (03) reticências nos versos finais das estrofes pares (2, 4, 6) e, por fim, o uso de duas (02) aspas que abrem e fecham as estrofes dois (02) e quatro (04). A pouca presença de pontuação no poema sugere movimento, revelando rapidez, em um colocar-se ligeiro sobre a página. Ademais, as reticências assinalam uma ideia de continuidade, reforçando o movimento para frente, que o título-verbo no gerúndio anunciou. Adiciona ainda que a ausência de um ponto final que pudesse pausar os versos e estrofes corrobora com essa possibilidade, bem como o fato de não haver letras maiúsculas que comecem cada um deles. Toda essa arquitetura proporciona cadência, visualidade e aceleração ao poema.

O uso das aspas registra a possibilidade de haver duas vozes no poema. A primeira poderia ser identificada com a do eu lírico (a voz poética), que não está restrita por um espaço de pontuação. A segunda estaria, em hipótese, em diálogo com a primeira, bem como limitada pelas aspas. Essa segunda

voz, pela força do título-verbo-personagem, se relacionaria com a Dom Quixote do romance. Desse modo, eu lírico e Dom Quixote dialogam ou, para usar um modo de dizer do poema, eles vão quixoteando-se.

Esse quixotear-se dialógico, como já se viu por primeiro, está no título, na estrutura e na visualidade do poema. O uso da pouca pontuação e das letras minúsculas parece anunciar que o diálogo entre essas duas vozes está em processo, sem início e fim fixos. Haveria um contínuo poético que se materializa nesse quixotear-se dialógico, no qual o leitor tem apenas um fragmento, que é o próprio poema. Com a leitura, ele poderia ter acesso aos sentidos, tornando-se também ele, por seu trilhar pelo poema, um cavaleiro andante que enfrenta os moinhos-gigantes das palavras.

**Na primeira estrofe**, isso pode ser melhor: “no deserto de suas emoções/ inertes”. Em primeiro lugar, aceita-se que o eu lírico tem como destinatário a personagem de Miguel de Cervantes e, por extensão, sua obra. Tais versos, então, fazem referência a Dom Quixote, dirigindo sua fala a ele pelo pronome possessivo “suas” e pelo substantivo acrescido de um adjetivo “emoções inertes”. Por esse viés, pode-se dizer que Dom Quixote “no deserto” teria “emoções inertes”. Essa espacialização abre de chofre o local em que se encontra o herói para caracterizar logo em seguida.

Depois, sendo possível conectar espaço e sentimento (deserto/emoção inertes), pode-se perguntar quais possibilidades estão nessa relação. A primeira delas sugere que “as emoções inertes” ocorreriam pelo fato de a personagem estar no deserto. Seriam, então, emoções que não se movem, entorpecidas pela força do lugar, pela força de um deserto que

toma o sujeito, deixando-o desprovido de si, inclusive do lugar de humano. A força desse deserto arrebatava o humano, retirando-lhe as emoções ou, melhor, apaziguando suas forças emocionais, colocando em um estado inerte. Nesse caso, há uma força do ambiente atuando sobre o ser, o corpo está submetido ao *locus*. Ao atravessar o deserto o sujeito caminhante produz emoções que o devoram. A segunda relação pode ser pensada pelo inverso: as emoções colocam o sujeito no deserto. Nesse caso, a força do humano assenta o sujeito em um espaço arrido e seco. As emoções inertes – emoções essas que não se movem, que entorpecem aqueles que as possuem – lançam o sujeito para um deserto. O humano, com sua capacidade de sentir as coisas e ter emoções, projeta o ser para outro espaço. Em ambos os casos,

há sempre um deslocamento, uma migração de sensação e força, que são desdobramentos da intensa luta entre homem e espaço. As emoções inertes e o deserto estão no mesmo plano.

Por outro lado, a primeira estrofe (e com ela todo o poema) parece começar de modo solto, como se existissem outras anteriores. De maneira que o poema se aproximaria da ideia de “fragmento”, abrindo um espaço necessário para o preenchimento. Algo como se ele partisse de um ponto indeterminado e ainda tivesse continuidade. Há, nessa estruturação, um convite aos leitores e leitoras para que tomem parte na construção do que se chamou “quixotear-se dialógico”. Por outras palavras: o poema se estrutura com aberturas para várias leituras, nas quais está presente o diálogo entre ele e os gestos de percepção que cada leitor e leitora irá dar.

**A segunda estrofe** pode ser lida com uma resposta à provocação da primeira, visto que está entre aspas: “ó! Miragens fugidias de visão/ vencida”... Em um tom exclamatório, o Quixote do poema devolve ao eu lírico um contragolpe, de modo a se colocar em diálogo com ele. Tal diálogo possui suas bases nas relações de força que parecem estar, primeiramente, entre as imagens “deserto” e “miragens”. Como é possível prevêê, “o deserto” é construtor de ilusões. Seja o deserto físico ou existencial, eles produzem miragens visuais e emocionais. Essas miragens clamadas, por Quixote, são fugidias para esvaírem-se rapidamente. A segunda relação parece se concentrar entre as “emoções inertes” do ser que atravessa o deserto físico e existencial com a “visão vencida”. Nesse caso, se poderia dizer que Quixote sobrepõe a força desse espaço, abatendo os gigantes-moinhos, avançando para além das “emoções inertes”.

Como se sabe, um dos episódios mais conhecidos da narrativa de Miguel de Cervantes é a batalha que Dom Quixote tem com gigantes imaginários. Ela ocorre, no capítulo VIII, quando ele inicia sua aventura ao ver tais feras no lugar de moinhos de vento. A ilusão derrota seus esforços de guerra, mas não funciona como razão para que desista de seus objetivos de cavaleiro medieval. De modo que é possível pensar, retornando ao poema de Janete dos Santos, que esse Quixote poético se faz herói de si mesmo, respondendo ao eu lírico com sua bravura de enfrentar “miragens fugidias”. Ademais, é necessário pensar também que essa fala-estrofe de Quixote é interrompida, restando-lhe deixar as reticências. O eu lírico parece emudecer o herói, sobrepondo sua voz, deixando em suspenso o diálogo aberto.

**A terceira estrofe**, “transmutando isso em domo/ de virtude”, coloca no centro a ideia de transmutação. Nota-se que há um “isso” transformado em “domo de virtude”, em cúpula de coragem e valentia. Se aparentemente a mutação está referenciada a um “isso”, resta saber a que ele estaria ligado: 1) às “emoções inertes” no deserto ou 2) às “miragens fugidias” da visão? Partindo de qualquer um desses referenciais, é viável dizer que a ação de se modificar, no intuito de ser audácia, se constitui como afirmativa. Então, essa metamorfose está construída positivamente, pois atribui para o Quixote do poema um caráter de bravura e força, colocando na transposição dos seus atos a luta sobre possíveis dores. “Quixoteando-se” agrega mais sentidos, nesse caso. Ele passa a registrar também a mudança, de modo positivo, das ações do ser. São alterações que ampliando a existência produzem modificações de si e do outro. Como processo de se tornar outra coisa, a transmutação figurativiza a ideia de movimento iniciada desde o início do poema, com seu título e estrutura.

**Na quarta estrofe**, “teve-se, a si mesmo, um herói/ andrógino...”, o caráter da transformação da personagem é reforçado, na medida que é ela apresentada como “herói andrógino”. Se por um lado, essa caracterização figura a positividade, como observado, anteriormente, pelo heroísmo e bravura; por outro, oscila no imaginário, pela adjetivação de conter em si a duplicidade do sexo: ser andrógino. A construção reflexiva do verbo “teve-se” e reforçada pelo “a si mesmo” compõem essa ideia. Haveria, assim, um Quixote que se transforma em si mesmo, duplicado pelo modo como vai vencendo suas miragens e emoções.

Essa imagem de se transformar em herói consolida no próprio fazer da narrativa de Cervantes. Ou seja, no caminhar em busca de aventuras, Dom Quixote de la Mancha se forma como herói ambíguo, que guarda em si os aspectos de sua duplicidade, de suas vitórias e derrotas. O Quixote do poema e o da narrativa de Miguel de Cervantes se fundem nessa perspectiva, tornando-se heróis de suas próprias aventuras imaginárias, transformando-se nas virtudes que inventam a partir da leitura. Caberia pensar que enfrentar moinhos de gigantes é esse transmutar “em domo de virtude” para volver em herói andrógino. Essa estrofe não é diferente da segunda em relação ao uso das reticências, também aqui elas acenam para a complexidade, para uma travessia que se qui-xotearia para o adiante. O herói (qual seja ele) não vem puro de si, mas transformado de um si em si mesmo, estando em movimento, caminhando para algo que não se saberia exatamente. As reticências expandem os sentidos, mantendo a coerência estrutural e semântica.

**Na quinta estrofe**, “rei obsessivo, fonte/ alucinante”, o eu lírico continua singularizando o Quixote do poema, dando-lhe mais características. Ele agora é um “rei obsessivo” e “fonte alucinante”. A figurativização em rei recorre ao imaginário medieval e à nobreza do cavaleiro, que tantas vezes a personagem de Cervantes se encontra de modo deslocado. Como se sabe, há um deslocamento temporal da personagem Dom Quixote, visto que as relações cordiais de cavalaria e nobreza já haviam se perdido quando se passaria a narrativa de Cervantes. Dessas relações restariam apenas os livros literários – as novelas de cavalaria, que Quixote lia e relia – e sua memória infectada por elas. Como leitor

devorador, ele transpõe o tempo, vivendo a experiência daquilo que lê. Sua obsessão está correlacionada ao fato de ele colocar em prática as leituras realizadas. Os livros, como fonte de “conhecimento” e “verdade”, abrem margens para a alucinação, para o vagar sobre o deserto das emoções em um processo de transmutar de si em si mesmo. São os livros literários a causa do “quixoteando-se” pelo mundo. Por extensão, são eles que movimentam e abrem os sentidos para as metamorfoses do ser, mesmo que nas contradições de “herói andrógino...”.

O eu lírico mantém certo paralelismo morfossintático (substantivo e adjetivo) para construir tais imagens. Todos os substantivos parecem estar ligados ao positivo: “emoções”; “herói”, “rei”; “fonte”. Por outro lado, os adjetivos sugerem certa negação: “inertes”; “andrógino”, “obsessivo”, “alucinante”. Exceções para essa sequência estariam nas “miragens fugidias” (na voz de Quixote do poema) e em “domo de virtude” (na voz do eu lírico). De qualquer, tem-se um repetir de si mesmo, que se modifica, no ir e vir, de qualidades positivas e negativas. Esse movimentar duplo de sentidos está marcado ao longo do processo de construção do poema. Assim, não são gratuitos o fato de o título ser um neologismo, que amplia considera-

velmente as percepções de compreensão da obra; bem como o fato de a estrutura do poema visualizar movimentos, para ficar apenas nesses dois exemplos.

**Na sexta estrofe**, a voz de Dom Quixote do poema é retomada. Da mesma forma que sua entrada no segundo estrofe, ela está em diálogo com a do eu lírico. É uma voz que se coloca novamente como resposta à caracterização dada por ele. Em uma espécie de retomada do segundo verso: “ó! miragens fugidias de visão vencida”, ele quer se impor, apresentar sua identidade: “Sou eu as areias a conter/ o mar”... A imagem identitária é reconhecida na fragilidade que luta contra a imensidão. As areias que seguram o mar e com ele se fundem. Haveria, aqui, uma batalha eterna de forças, que vão se fazendo e refazendo. Esse Quixote se individualiza nas ações belicosas, derrotas e vitórias na sua empreitada contra as ilusões, o improvável e o impossível.

As areias seguram as ondas do mar e por ele são levadas. Haveria um ir e vir, um abafar e desabafar das águas do mar, que se anunciam como metáforas do viver. Em uma outra possibilidade de compreensão para o verbo “quixotear-se”, pode-se dizer que ele significa o guerrear a contradição da vida. Ele anuncia um viver que se faz

em entremeios de areia e água salgada, mas também de busca de um sentido intocável. Quixoterar-se é, em última análise, alçar voo em direção à ilusão poética e, por extensão, tocar em sentidos que só a literatura é capaz nos ofertar.

## *Propostas de atividades*

Leia os textos e fragmentos dos textos a seguir para responde as questões:

### *Texto I:*



## QUESTÃO 1

Em relação ao Texto I, é **CORRETO** afirmar que

- a. há uma situação desligada de referência literária.
- b. a placa de trânsito proíbe que cavaleiros pisem a plantação.
- c. há uma situação estranha, visto que não se pode proibir cavaleiros.
- d. a placa de trânsito é compreendida por uma correlação com o moinho.

### *Texto II:*

CAPÍTULO VIII – **Do bom sucesso que teve o valoroso D. Quixote na espantosa e jamais imaginada aventura dos moinhos de vento, com outros sucessos dignos de feliz recordação.** (fragmento).

Quando nisto iam, descobriram trinta ou quarenta moinhos de vento, que há naquele campo. Assim que D. Quixote os viu, disse para o escudeiro:

— A aventura vai encaminhando os nossos negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vêis ali, amigo Sancho Pança, onde se descobrem trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tirar-lhes a todos as vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; que esta é boa guerra, e bom serviço faz a Deus quem tira tão má raça da face da terra.

— Quais gigantes? — disse Sancho Pança.

— Aqueles que ali vêis — respondeu o amo — de braços tão compridos, que alguns os têm de quase duas léguas.

— Olhe bem Vossa Mercê — disse o escudeiro — que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e os que parecem braços não são senão as velas, que tocadas do vento fazem trabalhar as mós.

— Bem se vê — respondeu D. Quixote — que não andas corrente nisto das aventuras; são gigantes, são; e, se tens medo, tira-te daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha.

Dizendo isto, meteu esporas ao cavalo Rocinante, sem atender aos gritos do escudeiro, que lhe repetia serem sem dúvida alguma moinhos de vento, e não gigantes, os que ia acometer. Mas tão cego ia ele em que eram gigantes, que nem ouvia as vozes de Sancho nem reconhecia, com o estar já muito perto, o que era; antes ia dizendo a brado:

— Não fujais, covardes e vis criaturas; é um só cavaleiro o que vos investe.

Levantou-se neste comenos um pouco de vento, e começaram as velas a mover-se; vendo isto D. Quixote, disse:

— Ainda que movais mais braços do que os do gigante Briareu, heis-de mo pagar.

E dizendo isto, encomendando-se de todo o coração à sua senhora Dulcinéia, pedindo-lhe que, em tamanho transe o socorresse, bem coberto da sua rodela, com a lança em riste, arremeteu a todo o galope do Rocinante, e se aviou contra o primeiro moinho que estava diante, e dando-lhe uma lançada na vela, o vento a volveu com tanta fúria, que fez a lança em pedaços, levando desastrosamente cavalo e cavaleiro, que foi rodando miseravelmente pelo campo fora.

**Fonte:** CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. Dom Quixote [recurso eletrônico]. Tradução de Almir de Andrade e Milton Amadado; Edição ilustrada por Gustave Doré. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. (fragmento).

## QUESTÃO 2

Em relação ao texto II, é **CORRETO** afirmar que

- a. Dom Quixote consegue vencer os gigantes.
- b. Dom Quixote imagina estar enfrentando gigantes.
- c. Sancho Pança convence Dom Quixote que são moinhos
- d. Sancho Pança, como Dom Quixote, vê gigantes no lugar de moinhos.

## QUESTÃO 3

Em relação ao texto I e ao II, é **CORRETO** afirmar que

- a. O texto I é uma ilustração do texto II.
- b. O texto I esclarece porque Dom Quixote enxerga gigantes (texto II).
- c. eles estão em diálogo porque o texto I faz referência direta ao texto II.
- d. eles se correlacionam porque o texto I explica a luta de Dom Quixote (texto II).

### *Texto III:*

Capítulo II – **Dona Benta começa a ler o livro.** (fragmento).

Dona Benta continuou:

— Morava em companhia duma sobrinha de vinte anos e duma ama de quarenta. Chamava-se Dom Quixote. Era magro, alto, muito madrugador e amigo da caça. E mais amigo de ler. Só lia, porém, uma qualidade de livros — os de cavalaria.

— Eu sei o que é cavalaria — disse Pedrinho. — Depois das Cruzadas, a gente da Europa ficou de cabeça tonta e com mania de guerrear. Os fidalgos andavam vestidos de armaduras de ferro, capacete na cabeça e escudo no braço, com grandes lanças e espadas. Montavam em cavalos que eles diziam ser corcéis e saíam pelo mundo espetando gente, abrindo mouros pelo meio com espadas medonhas. As proezas que faziam eram de arrepiar os cabelos. Já li a história de **Carlos Magno e os Doze Pares de França...**

— Isso mesmo — confirmou Dona Benta. — Eram os cavaleiros andantes. Depois de lermos o **Dom Quixote** havemos de procurar o **Orlando furioso**, do célebre poeta italiano Ariosto — e vocês vão ver que coisa tremenda eram os tais cavaleiros andantes.

**Fonte:** LOBATO, Monteiro. Dom Quixote das crianças. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s/d, p.12

### **QUESTÃO 4**

Em relação ao texto III, é correto afirmar que

- a. Pedrinho apresenta um conceito de cavalaria.
- b. há uma proposição de se ler outras obras literárias.
- c. a leitura de Dona Benta é contínua e sem interrupções.
- d. Dona Benta e Pedrinho interligam a obra Dom Quixote com outras leituras.



ÚLTIMA AULA:

**Profes,  
poesia, escrita**

*Rita Lenira de Freitas Bittencourt*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96023.9

**4.8.13**

*eu*  
*professora de literatura*  
*com uns sapatos pretos*  
*de executivo*  
*com laços coloridos*  
*de arlequim*  
*“sérios e descontraídos*  
*ao mesmo tempo”*

15:14

Paloma Vidal. **dois [lugares onde não estou]**, 2015.

Glosando o poema de Paloma Vidal, diria que todas/os as/os profes de literatura associam-se a um desejo de externar-se em objetos “sérios e descontraídos ao mesmo tempo”. Nossa profissão exige uma flexibilidade ímpar, uma condição híbrida e errática, pois nos envolvemos, sobretudo, com as artes: da palavra e da visão, da matéria e da temporalidade. Ainda mais quando tocamos em um gênero delicado, indagador e de múltipla significação como é a poesia.

A poesia mexe com outros saberes: sua dimensão coletiva envolve as desdobras do sensível, ativa a história (sincrônica ou diacronicamente), dialoga com a sociedade, acompanhando, sublinhando e/ou questionando as transformações. No plano individual, como fitas e pedaços

de uma vestimenta arlequinal, atinge o/a sujeito/a leitor/a de formas diferentes, impensáveis e improváveis.

Assim, diante da impossibilidade de separar as dimensões de professora, leitora, teórica, pesquisadora, pensadora – sendo todas e mais umas outras – gostaria, nesta aula final, que também é um ritual de encerramento desse *Caderno de Poesia na Escola*, de pensar a partir das relações de afeto, da escrita mais próxima, em formas e temas muito caros e em cena metapedagógica. Convoquei poemas de colegas: das professoras poetas, ou poetas professoras, Luiza Helena Oliveira da Silva, Cinara Ferreira e Eliane Pereira Machado Soares, que também ensinam, para se exibirem enquanto formas no meu texto.

Desse outro lado, lendo-as com lentes coloridas, quero subverter seus lugares de “sapatos pretos/ de executivo” e de certo cotidiano estafante que, muitas vezes, interdita o poético, não propicia qualquer rima nem nos faz rir. Quero interagir com seus versos, os mais leves que encontrei, e também com o/a professor/a, que ao longo das nove aulas do *Caderno* nos acompanhou aqui, a fim de experimentarmos um relaxamento na e com a palavra.

Por isso, seja pensando em frutas ou coisas, em perspectiva de deslocamento daquilo que subitamente fulgura para além do trivial, seja praticando uma respiração ao mesmo tempo profunda e no aberto, me aproximo com cuidado e o/a deixo livre para valer-se das atividades a seguir como quiser e com o público que julgar adequado, ou consigo mesmo/a, inventando-se em experimentações de escrita para além das teorias e – por que não? – até da própria e difícil responsabilidade de ensinar.

## SITUAÇÃO 1 – O PRESENTE INUSITADO

Aqui, o amor, um dos motivos mais antigo da lírica, aquele que rima com dor e que é “fogo que arde sem se ver”, adquire uma grandeza que vem do comum, das coisas compartilhadas e do que move as relações humanas, expandidas no cotidiano e caracterizadas pelo afeto:

### *declaração de amor no Tocantins*

*o rapaz, enamorado  
não levou flores, nem cartão, nem vinho, nem outro presente pra agradar a moça  
depois de tanto tempo longe, pra dizer que se importava  
levou 6 pequis  
e ela então sorriu encantada com o inusitado da vida.*

O poema foi escrito por Luiza Helena Oliveira da Silva, doravante denominada Luiza Helena, e está na página 34 do livro *Solau do mal de Amor*, publicado em Palmas, TO, pela EDUFT, em 2016.

Singelo na aparência, o poema “declaração de amor no Tocantins” esconde, ou disfarça, a potência de encantamento que a condição de um objeto pode carregar, quando nomeado e não reificado, quando é apresentado

num para fora de sua condição de mercadoria, tornado gesto. Daí o verso 6, que funciona como fecho ou conclusão: “e ela então sorriu encantada com o inusitado da vida”. Nesta passagem de fruta à presente, ou dom, faz toda a diferença a descrição da cena, iluminada pela força do que a poeta denomina de “o inusitado”.

## DICIONÁRIO

**inusitado.** [Do lat. *Inusitatu*] *Adj.* Não usado; não usual; incomum, estranho: “dedicara-se com inusitado entusiasmo ao problema da alfabetização de adultos” (Jorge Amado, *Teresa Batista Cansada de Guerra*, p.55).

**inusual.** [De *in* + *usual*.] *Adj.* 2 g. Não usual; desusado.

**solau.** [Do cat. *Solau*?] S. m. Antigo romance em verso, geralmente acompanhado de música: “E Telmo que te não conte mais histórias, que te não ensine mais trovas e solaus. Poetas trovadores padecem todos da cabeça...” (Almeida Garrett, Frei Luís de Souza, p.93.)

Referência: DE HOLANDA FERREIRA, A. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 963 e 1605.

A fotografia a seguir foi obtida em Araguaína, durante o II SIELL – Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários, quando uma professora gaúcha, que nunca tinha visto um pequizeiro, encantou-se com a árvore e depois se lambuzou com seus frutos:

**Figura 1**

Pequis da UFNT



Fonte: Fotografia de Rita Lenira de F. Bittencourt, 2019.

Retornando ao poema e acompanhando o andamento dos versos, torna-se evidente que ele explora uma configuração narrativa, teatral: um rapaz e uma moça, namorados, tornam-se personagens de uma cena de encontro que seria trivial, não fosse a opção do presente - “6 pequis” – algo surpreendente. Ao mesmo tempo, o título “declaração de amor no Tocantins” aumenta os efeitos de graciosidade e estranheza, já que o

pequi é uma fruta nativa e muito comum no Estado. Portanto, o que não seria exatamente novidade, torna-se, ao olhar da moça, um belo e original presente, que foge do convencional, pois não é nem “flores, nem cartão, nem vinho, nem poema” (v.2). A passagem temporal e a distância entre os enamorados também são mencionadas no verso 4, acrescentando ao quadro uma densidade emocional e também justificando a motivação para o agrado: “depois de tanto tempo longe, pra dizer que se importava”.

Em termos construtivos, o poema segue uma tradição muito popular desde o modernismo brasileiro: é construído em estrofe única, composta de cinco versos livres, ritmado sobretudo pelas vogais. Os movimentos rítmicos estão no verso 2, que pontua uma enumeração nem, nem, marcada por vírgulas; também no verso 3, espelhado em duas asas (ou divisões, aqui separadas por vírgula), com o mesmo número de sílabas

poéticas; já os versos 4 e 5 repetem os sons do i e do a: “pequuls”, “sorrllu”, encAntAdA”, “Inusltado”, “vldA”. Com isso, aproxima-se, seja pela leveza do “tom”, seja pela pesquisa vocabular e pela musicalidade, de uma dicção que lembra, por exemplo, a de alguns poemas de Manoel Bandeira (1896 – 1968).

Bandeira, vale lembrar, escreveu o poema “Solau do desamado”, na forma derivada do cancionero galaico-português, uma tradição que se destaca em seu primeiro livro e que também deu título ao livro de Luiza Helena, *Solau do Mal de Amor*.

### **FICA A DICA:**

O poema “solau do desamado”, de Manuel Bandeira está em *A cinza das horas*, seu primeiro livro, que foi publicado em 1917, nas oficinas do *Jornal do Comércio* em edição de duzentos exemplares custeada pelo autor. Em 1924, vem a público, pela *Revista de Língua Portuguesa*, a edição que junta os livros *A cinza das horas*, *Carnaval* e *Ritmo dissoluto*. O volume único recebeu o título de *Poesias*. É fortemente inspirado no cancionero popular europeu, que teve grande infiltração no nordeste brasileiro.

Com 33 versos curtos, de 6 sílabas e em rima alternada em AB, o poema divide-se entre a queixa e a declaração amorosa. Tem uma espécie de refrão, no início e na metade: “Donzela, deixa tua aia / Tem pena do meu penar. (versos 1 e 2; versos 15 e 16) e o verso 26 repete “Tem pena do meu penar”. Como exemplo da configuração rítmica e do uso das rimas, segue o trecho final, dos versos 27 ao 33:

***“Vou-me ao golfo de Biscaia  
Como um bastardo afogar.  
Minh’alma blasfema e guaia,  
Minh’alma que vais danar.  
Dona Olaia, dona Olaia!  
- Meu alaúde de faia,  
Soluça mais devagar...”***

## ATIVIDADE: ESCREVENDO COM MODELO

Observando a estrutura de “declaração de amor no Tocantins”, que alia descrição, visualidade e estranhamento numa disposição em versos, entendemos que é um tipo de poema que, depois de criado por Luiza Helena, pode tornar-se uma espécie de modelo formal para experimentações de escrita, dentro e fora da escola. Solitariamente ou em grupo.

Seu arcabouço pode ser mais ou menos figurado como uma espécie de esquema, ou de esqueleto, cujos termos poderão ser alterados pela inclusão de outros significantes. Assim, a proposta, após leitura analítica, descritiva, em voz alta, é escrever um poema similar, tendo como base o arcabouço estrutural e de uma gramática do sensível da criação original. O que está em maiúsculas deve ser completado, prevendo ajustes de concordância.

### *Roteiro:*

1. INICIALMENTE, O DESAFIO É PENSAR NUMA CENA COM DOIS PERSONAGENS. ELE PODE SER A NARRAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO JÁ VIVIDA E ENVOLVER QUEM ESCREVE. TAMBÉM PODE SER UMA CENA IMAGINADA, OU/E ATÉ DESEJADA. NO POEMA DE LUIZA HELENA, TRATA-SE DE UM RAPAZ E UMA MOÇA QUE SÃO NAMORADOS.
  - QUE OUTRAS POSSIBILIDADES SERIAM POSSÍVEIS?

- QUEM SÃO ESSES PERSONAGENS? SÃO PESSOAS OU NÃO? SÃO DA FAMÍLIA? SÃO COLEGAS?
- QUAL É A RELAÇÃO ENTRE ELES? AMOR? AMIZADE? DISPUTA? PARENTESCO?
- ONDE, EM QUE LUGAR A CENA ACONTECE? NUM ESPAÇO QUALQUER? NUMA CIDADE? NA BEIRA DE UM RIO? DENTRO DE UM TÁXI?
- QUAL SITUAÇÃO PRODUZ A CENA: CIÚME? CONFLITO? ANIVERSÁRIO? PERDÃO?
- CONSIDERANDO TODOS OS ELEMENTOS ENVOLVIDOS, QUAL É O PRESENTE INUSITADO?
- COMO FICA O TÍTULO?

2.

NA SEQUÊNCIA, É PRECISO TENTAR INSERIR NO ESQUEMA DO POEMA OS DADOS LEVANTADOS A PARTIR DAS RESPOSTAS ACIMA. COM ISSO, TENTA-SE FAZER UM PRIMEIRO ESBOÇO ESCRITO DESSE POEMA-PRESENTE.

**SITUAÇÃO** de **SENTIMENTO** no **LUGAR/ESPAÇO**

o **PERSONAGEM 1**, **ADVÉRBIO**

não levou **OBJETO 1**, nem **OBJETO 2**, nem **OBJETO 3**, nem **OBJETO 4**, nem outro presente pra **VERBO**  
a **PERSONAGEM 2**

depois de tanto tempo **ADVÉRBIO** OU **VERBO NO GERÚNDIO**, pra dizer que **MOTIVO**

levou **O PRESENTE INUSITADO**

e **PERSONAGEM 2** então **AÇÃO/MODO**, com o **ADJETIVO** da vida.

3. RETORNAR AO POEMA DE LUIZA HELENA E CONSIDERAR AS CARACTERÍSTICAS FORMAIS: A CORREÇÃO GRAMATICAL E A CONCORDÂNCIA, A PONTUAÇÃO, O VOCABULÁRIO E A EXTENSÃO DOS VERSOS. FAZER OS AJUSTES PARA ELABORAR UM SEGUNDO ESBOÇO DO POEMA.
4. LER O SEGUNDO ESBOÇO EM VOZ ALTA, AVALIAR O RITMO, PENSAR A DISTRIBUIÇÃO DOS VERSOS E O EFEITO DO INUSITADO. CONFERIR SE HÁ UMA DESCRIÇÃO NARRATIVA E VISUAL, COMO SE FOSSE UM ROTEIRO DE CINEMA OU TEATRO. SE O RESULTADO FOR SATISFATÓRIO, ESCREVER A FORMA FINAL.
5. PASSAR A LIMPO, COM CUIDADO, NUMA FOLHA BRANCA. CONFERIR TUDO NOVAMENTE. CAPRICHAR NA LETRA. DOBRAR E COLOCAR NUM ENVELOPE COLORIDO. DAR DE PRESENTE A ALGUÉM.

## SITUAÇÃO 2 – O QUE GUARDAM AS COISAS

Aqui, desenvolve-se, em parte, um poema narrativo, que é intercalado por reflexões, descrições de estados emocionais e declarações pessoais. Também descreve uma cena de arrumação e passa, em seus movimentos, do espaço doméstico ao plano existencial, refletindo sobre o tempo e a potência de reconfigurar os espaços, internos e externos, de um sujeito poético:

*gavetas*

*um dia, resolvi abri  
as gavetas do armário  
no intuito de achar  
antigo itinerário*

*na imobilidade  
das coisas guardadas  
entrevi comovida  
vestígios da vida*

*revolvi as gavetas  
delicada e pura  
recompondo-as em  
inusitada arquitetura*

*lição do armário  
arejar gavetas  
redesenhar os mapas  
em novo calendário*

O poema “gavetas” foi escrito por Cinara Ferreira, doravante denominada apenas de Cinara, e está na página 36 do livro *um azul por cima do muro*, publicado em Porto Alegre, RS, pelas editoras Casa Verde e Bestiário, em 2021.

Como no poema da situação anterior, este envolve uma dimensão cotidiana, tem por título uma parte de mobília muito comum, uma gaveta, flexionada no plural. As gavetas são lugares para onde vai toda a sorte de papéis, cartões, objetos que habitam ou habitaram as nossas existências. Para lá, vão as cartas e fotografias que se tornaram lembranças e por isso as guardamos; os recibos de contas que pagamos, arquivados em pastas: aquilo que não queremos ter à vista, mas são de fácil acesso; ou apenas o que tem importância relativa e torna-se logo insignificante: listas de compras, cartões de visita, pilhas e baterias usadas a serem descartadas, receitas que jamais experimentaremos ou pequenos enfeites quebrados dos quais não queríamos nos desfazer.

Cinara divide suas *gavetas* em quatro estrofes: na primeira delas, o narrador/a – eu poético – descreve o movimento de “abrir” (v.1) esse lugar “do armário” (v.2), entrando no ambiente do dentro, que é do acúmulo

e da multiplicidade. O gesto parece intencional, pois “resolvi” (v.1) e “no intuito de achar” (v.3) dizem de um desejo consciente de busca: “antigo itinerário” (v.4). Com isso, empreende uma espécie de viagem ao passado, algo para o qual se precisa ter coragem.

A segunda estrofe-gaveta é o remexer nesses dados à busca de “vestígios da vida” (v.8), coisas subitamente retiradas da inércia e que, “entrevistas” (v.7), vistas de viés, vistas de relance, fazem fulgurar detalhes ou marcas do que, por algum motivo, se manteve guardado. A terceira estrofe-gaveta abre com “revolvi”, um gesto arqueológico de retirar a terra de uma camada mais profunda, trazendo-a para a superfície, ou de escavá-la para dar a ver partes ocultas de um passado – como um mosaico ou uma ruína – e com isso rever o que se sabia até então, algo que, pensando no teórico alemão Walter Benjamin (1892-1940) tornou-se uma espécie de método de trabalho, aplicando a operação de reinventar o passado no campo das ideias. No poema, de forma “delicada e pura” (v.10), o processo, combinando os tempos, surge na recomposição ou na montagem de uma “inusitada arquitetura” (v.12).

Por fim, na quarta e última estrofe-gaveta, novamente retornando ao plano do fora, a experiência é avaliada e aprendida como “lição do armário” (v.13) ou seja, há um retorno à superfície de outro modo, pois a busca do início, por “antigo itinerário” (v.4), acaba por descartar o “antigo” e abre espaço ao “novo calendário” (v.16). Ou seja, no processo de faxina, que vai ao encontro das lembranças, o que se anuncia é o futuro, que começa numa redistribuição de afetos e objetos simbólicos de um sujeito em mutação.

## DICIONÁRIO

**Entrever.** [De *entre* + *ver*] V t.d. **1.** Ver confusamente ou de maneira imperfeita; distinguir mal. **2.** Perceber antecipadamente; pressentir; prever. P. **3.** Ver-se reciprocamente. **4.** Ver-se de passagem; avistar-se. **5.** Ter entrevista [Sin. ger., p. us.: *interver*. [Irreg. Conjug.: v. ver. Inf. pess. : *entrever* (*ê*), *entreveres* (*ê*), etc. C. *entreveres*, do v. *entreverar*.]

**Intuito** (túi). [Do lat. *Intuitu-*]. S.m. **1.** Objeto que se tem em vista; intento; plano. **2.** Fim, escopo.

**Itinerário.** [Do lat. *itinerariu*.] Adj. **1.** Concernente ou relativo a caminhos. S.m. **2.** Descrição de viagem; roteiro. **3.** Caminho que se vai percorrer, ou se percorreu. **4.** Caminho, trajeto, percurso.

**Vestígio.** [Do lat. *vestigiu*.] S.m. **1.** Sinal que o homem ou animal deixa com os pés no lugar por onde passa; rastro, rasto, pegada, pista. **2.** Fig. Indício, sinal, pista, rastro, rasto, rabeira.

Referência: DE HOLANDA FERREIRA, A. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p.667, 963, 975 e 1771.

É importante entender que as gavetas podem tanto ser substantivos comuns, parte de uma cômoda, por exemplo, que costumamos ter em casa, quanto, no espaço do poema, terem um alcance estendido, tornando-se partes de um mecanismo de autoconhecimento e colocando para funcionar uma autoanálise. Da mesma forma que os mapas e as cartografias, que tanto podem referir-se a planos que se relacionam à geografia e aos trânsitos, quanto desenharem um percurso interno e pessoal. Assim, no poema de Cinara, expressões como “arejar gavetas” (v.14) e “redesenhar os mapas” (v.16) escapam das funções do dia a dia, que frequentam o linguajar e uso comum, e adquirem uma condição humana e universal.

A fotografia a seguir foi disponibilizada no *site* do Curso de Letras da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e tem uma relação similar a respeito dos lugares ocupados pelos objetos, das dimensões do dentro e do fora e dos processos de configuração dos arquivos aqui abordados. Subitamente tornada superfície plana em uma pintura na escada, as figuras dão a ver um dentro exposto do lado de fora:

## Figura 2

Pintura na escadaria do Instituto de Letras



Fonte: *Stúdio P. Atelier Aberto de Pintura*, 2016.

Os livros e objetos figurados estão dispostos como em uma estante, ou poderiam estar numa prateleira de bazar. Temos acesso às lombadas dos livros, com letras e números, estatuetas e fotografia. De um lado, há uma miniatura da torre Eiffel e do outro um globo terrestre. Também se vê uma lâmpada, um porta-trecos cheio de canetas coloridas, um troféu, um gato e uma caixa de arquivo. O que, no poema da Cinara, estava escondido em gavetas e misturado, mostra-se na pintura mais ou menos organizado e às vistas de todos. Mesmo assim, se tentássemos buscar os “vestígios da vida”, eles estão todos ali. Lendo a pintura como um texto, ela também exhibe pistas, sugere atividades e até se autoexibe no que parece ser uma pintura dentro da pintura no canto inferior direito.

Os impasses do “guardar”, que tanto podem exhibir quanto esconder, também foram tematizados em poema por Antonio Cícero, no seu primeiro livro, *Guardar*, publicado pela editora Record em 1996. O poema, com o mesmo título, tornou-se conhecido por ser musicado na voz de sua irmã, a cantora Marina Lima.

## **FICA A DICA**

Em entrevista à revista Remate de Males, em 2010, o poeta Antonio Cícero (1945 - ), responde à pergunta Por que escrever? com um trecho de seu poema:

“Quanto à poesia, considero um poema como uma obra de arte elaborada com palavras. Ora, é a escrita que permite a elaboração mais cuidadosa. Para produzir uma obra de arte elaborada com palavras é preciso – tendo em vista finalidades inteiramente diferentes das teóricas – rever, analisar e corrigir o seu esboço tantas vezes quantas se fizerem necessárias. A fala – inclusive, como eu já disse, a do pensamento – constitui um protorrascunho. A partir desse protorrascunho, escreve-se o primeiro rascunho. É preciso passá-lo a limpo, isto é, retirar-lhe tudo o que não lhe pertence por direito, modificar o que deve ser modificado, adicionar o que falta, reduzi-lo ao que deve ser e apenas ao que deve ser. Nesse procedimento, vários rascunhos se sucedem. Sem a escrita isso seria impossível. Mas talvez a pergunta seja: Por que escrevo poemas? A resposta se encontra guardada no meu poema Guardar. Seu final diz:

***Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:***

***Para guardá-lo:***

***Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:***

***Guarde o que quer que guarda um poema:***

***Por isso o lance do poema:***

***Por guardar-se o que se quer guardar”***

A gravação musical realizada por Marina Lima e vários vídeos do próprio poeta e de outros artistas declamando seu poema estão disponíveis na internet.

## ATIVIDADE – ARQUITETURA DE LONGO PRAZO

Voltando ao poema “gavetas”, ainda não observamos em detalhe sua arquitetura. Tem 16 versos, distribuídos em quatro estrofes de quatro versos, adquirindo por isso uma ressonância visual e estrutural com a figura de uma cômoda ou armário. Os versos compõem blocos quase simétricos, com a marcação rítmica variando entre 5, 6 e 7 sílabas. As rimas são alternadas, ABAB, no primeiro quarteto, e rima AABB no segundo. Os dois quartetos finais variam a estrutura melódica, o que é bastante coerente com a temática de rearranjar as gavetas, que acontece no final.

O eu poético, assume uma função de narrador desde o início, em primeira pessoa, com uma expressão típica: “um dia” (v.1). Há algumas rimas internas, como nos versos 3 e 4, entre “intuito” e “itinerário” e no início dos versos 10 e 12, entre “delicada” e “inusitada”, além de uma sequência de “v” e “vi” nos versos 7 e 8: “entrevi comovida / vestígios da vida”. A última estrofe é toda aberta em “a”, no verso 14, em “ArejAr” e “gAve-tAs” e na rima entre “ArmÁrio” (v.13) e “cAlendÁrio” (v.16).

Assim, há uma coerência evidente entre a temática de recompor e redesenhar os restos do passado em nova arquitetura, remontando trajetos e atualizando as lembranças, e as opções vocabulares e a forma final do poema em blocos, eles mesmos montados como gavetas. Descrevo, a seguir, uma proposta de jogo de escrita, a partir do poema “gavetas”, fornecendo o primeiro verso, ou parte dele, de cada estrofe.

## ***Roteiro:***

1. INICIALMENTE, O DESAFIO É PARTIR DE PERGUNTAS GERAIS:
  - CONSIDERANDO TODOS OS ELEMENTOS ENVOLVIDOS, COMO O POEMA “GAVETAS” TEMATIZA E EXIBE UMA ARQUITETURA INUSITADA?
  - O QUE SERIA UMA INUSITADA ARQUITETURA? É POSSÍVEL APROXIMAR A POESIA E AS PALAVRAS DE FAZERES CORRIQUEIROS COMO UMA FAXINA, OS PASSOS DE UMA RECEITA, UM PROJETO DE COSTURA, OU DA MONTAGEM DE UM ÁLBUM DE FOTOS, POR EXEMPLO? QUE OUTRAS POSSIBILIDADES SE PODE PENSAR?
  - QUE PASSOS SEGUIR E QUAIS GAVETAS, PRATELEIRAS, PACOTES, CAIXAS, ENVELOPES POTES OU SACOLAS SE PODE ABRIR?
  - A ESCRITA SERÁ SOBRE UMA VIVÊNCIA SUA OU O POEMA SERÁ DISTANCIADO, QUANDO O EU POÉTICO APRESENTA UM OUTRO EM AÇÃO? SE FOR A SEGUNDA OPÇÃO, DE QUEM SE TRATA? O QUE FAZ? QUAL É A RELAÇÃO ENTRE VOCÊS?
  - ONDE, EM QUE LUGAR A CENA ACONTECE? NA COZINHA? NA SALA? NUM QUARTO? NUMA CASA OU APARTAMENTO? NUMA PADARIA? NUMA ESCOLA?
  - QUAL SENTIMENTO PERMEIA A CENA: OBRIGAÇÃO? DESEJO? CURIOSIDADE? SAUDADE?
  - COMO FICA O TÍTULO?
2. NA SEQUÊNCIA, É PRECISO TENTAR INSERIR NO ESQUEMA DO POEMA ALGUMAS PALAVRAS REFERENTES AOS DADOS LEVANTADOS A PARTIR DA PROPOSTA ACIMA, MONTANDO ESTROFES DE QUATRO VERSOS.

### ***TÍTULO***

***ESTROFE 1***  
***um dia, resolvi...***

***ESTROFE 2***  
***joguei fora...***

***ESTROFE 3***  
***me senti...***

***ESTROFE 4***  
***Lição do objeto:***

3. NA PRIMEIRA ESTROFE ELAS RESPONDEM AO PRIMEIRO VERSO, IGUAL AO DO POEMA DE CINARA: “UM DIA, RESOLVI..., (v.1) SEGUINDO-SE MAIS TRÊS VERSOS, TENTANDO CUMPRIR ALGUMA EXIGÊNCIA POÉTICA, SEJA RÍTMICO-SILÁBICA, SEJA DE RIMA. A SEGUNDA ESTROFE DEVE SEGUIR A IDEIA DE DESCARTE OU DE NÃO USO DE MATERIAIS: “JOGUEI FORA” (v.5) E COMPLETÁ-LA NOS TRÊS VERSOS SEGUINTE. A TERCEIRA ESTROFE COMEÇA COM “ME SENTI”, (v.9), E OS TRÊS SEGUINTE DEVEM DESCREVER EM MOVIMENTOS AS SENSações DE QUEM ESCREVE. POR FIM, ACOMPANHANDO O POEMA DA CINARA, A ÚLTIMA ESTROFE COMEÇA COM A CONCLUSÃO DO POEMA (v.13) “LIÇÃO DO OBJETO, PALAVRA (EM DESTAQUE) QUE DEVE SER SUBSTITUÍDA, DE ACORDO COM O CONTEXTO. COM ISSO, TENTA-SE FAZER UM PRIMEIRO ESBOÇO ESCRITO DESSE POEMA-RESPOSTA.
4. RETORNAR AO POEMA DE CINARA E CONSIDERAR SUAS CARACTERÍSTICAS FORMAIS: A CORREÇÃO GRAMATICAL E A CONCORDÂNCIA, A PONTUAÇÃO E O VOCABULÁRIO. CONFERIR SE OS VERSOS DO POEMA EM ANDAMENTO ATENDEM ÀS EXIGÊNCIAS SILÁBICAS DO JOGO. FAZER OS AJUSTES PARA ELABORAR UM SEGUNDO ESBOÇO.
5. LER O SEGUNDO ESBOÇO EM VOZ ALTA, AVALIAR O RITMO, PENSAR A DISTRIBUIÇÃO DOS VERSOS E SE FOI OBTIDO O EFEITO DO INUSITADO. CONFERIR SE HÁ UMA DESCRIÇÃO NARRATIVA E VISUAL, SE AS PALAVRAS ESCOLHIDAS TÊM POTÊNCIA IMAGÉTICA. SE O RESULTADO FOR SATISFATÓRIO, ESCREVER A FORMA FINAL.
6. PASSAR A LIMPO, COM CUIDADO, NUMA FOLHA BRANCA. CONFERIR TUDO NOVAMENTE. CAPRICHAR NA LETRA. GUARDAR O POEMA DENTRO DO LIVRO PREFERIDO. DEIXÁ-LO DESCANSAR POR UNS TEMPOS, SE POSSÍVEL ESQUECER DELE. QUANDO REENCONTRÁ-LO, EM OUTRO CALENDÁRIO, COM CERTEZA A RELEITURA REVELARÁ UMA ARQUITETURA PESSOAL E INUSITADA.

## SITUAÇÃO 3 - EM MAR ABERTO

Aqui, o poema se ocupa dos espaços abertos e ao mesmo tempo dos espaços interiores desconhecidos de um eu poético que se vale de motivos marítimos para se aproximar de si com certa estranheza, imaginando-se exposto a perigos e em busca de descobertas.

### *QUANTO OCEANO*

*“A minha dor é um convento.”  
Florbela Espanca*

*Só eu sei quanto de mim se faz oceano  
E se espraia tão longe que mal posso ouvir.*

*Só eu sei quanto de mim tomba crepúsculo  
E adormece ao som de naufrágios e gritos.*

*Só eu sei quanto de mim é farol em ruínas  
E me conduz a rochas e praias desertas.*

*Sou penumbra  
espaços  
vazios  
lacunas  
vãos  
reticências...*

O poema “Quanto Oceano” foi escrito por Eliane Pereira Machado Soares, doravante denominada apenas de Eliane, e está na página 09 do livro *Crisálidas*, publicado em Belém, pela Editora Instituto de Artes do Pará, em 2012.

Dois estranhamentos já abrem o poema: o título e a epígrafe. A expressão “quanto oceano” tem algo de inusitado, pois “quanto” é um advérbio de quantidade que, aplicado ao substantivo “oceano” – por exemplo, se for montada em pergunta: quanto oceano? - parece não combinar: Como atribuir uma cifra a uma enorme extensão de água? Por outro lado, se lido em forma exclamativa - quanto oceano! - também rompe com certa lógica de sentidos: não está errada, do ponto de vista gramatical, mas escorrega no semântico. Tudo isso parece indicar, desde o título, uma disposição dupla que tematiza a imprecisão.

Não são muito comuns os poemas contemporâneos que usam epígrafe, recurso geralmente reservado à prosa, ou mais frequente nas formas poéticas tradicionais. Ou a um volume inteiro, abrindo a obra. No caso do poema de Eliane, a referência a Florbela Espanca vem reforçar uma mirada dupla: a extensão – o quanto – dos oceanos interiores e da tradição literária estão amalgamados em seus versos.

A forma do poema também é dupla: tem três estrofes de dísticos que iniciam com “Só eu sei quanto de mim”, nos v.1, 3 e 5, e com a conjunção “E” nos versos 2, 4 e 6, todos com extensão semelhante, em desenho de ondas. Neles, aparecem elementos de uma paisagem melancólica e solitária: “oceano” (v.1), “crepúsculo” (v.3) e “farol em ruínas” (v.5), “rochas” e “praias desertas” (v.6). Ampliando essa atmosfera,

os seis versos finais, soltos, ao mesmo tempo em que afirmam “Sou” (v.7) se aco- plam a palavras que des- mentem qualquer certeza de saber: “penumbra” (v.7), “es- paços” (v.8), “vazios” (v.9), “lacunas” (v.10), “vãos” (v.11) e “reticências” (v.12) que é duplicada, visualmente, com o sinal de pontuação.

Além do efeito visual, temos o ressoar do oceano que está “tão longe que mal posso ouvir” atravessado por um eco antigo, uma espécie de lembrança “de naufrágios e gritos” (v.4), no melhor estilo da literatura de navega- ção, de Camões a Fernando Pessoa e a Cecília Meireles. Assim, um “eu” poético se desenha e se forma vago e indefinível – crepuscular - so- bre um pano de fundo coleti- vo, que é histórico e ainda as- sombrado por sons e formas do passado: faróis abando- nados, ecos de naufrágios e pedidos de socorro.

As descobertas vão desde a abordagem ao “novo mundo”, seus conflitos e violência, até uma consciência de si, a interrogação ao incógnito da existência e ao inevitável da dor.

## DICIONÁRIO

**Epígrafe.** [Do gr. *Epigraphé*, pelo lat. *Epigraphe*.] S.f. **1.** V. *inscrição*. **2.** Título ou frase que serve de tema a um assunto; mote. **3.** Sentença ou divisa posta no frontispício de livro, capítulo, princípio de discurso, conto, composição poética, etc.: *Cada capítulo do romance Inocência, do Visconde de Taunay, vem antecedido de pelo menos uma epígrafe.* [Cf. *epígrafe*, do v. *epigrafar*.]

**Espraiar.** [De *es* + *praia* + *ar*.] V.t.d. **1.** Lançar à praia. **2.** Derramar, estender, alastrar. **3.** Irradiar, emitir. **4.** Alongar ou estender (os olhos, a vista): “Primeiramente espraiou os olhos, como a ver se estava só.” (Machado de Assis, *Memorial de Aires*, p.7.) **5.** Espairar, distrair, divertir. **6.** Deixar (o mar, o rio) a praia a descoberto. **7.** Estender-se pela praia; pelas margens; espraiar-se. **8.** Lançar-se para diferentes lados; espalhar-se. **9.** Expandir-se, dilatar-se. **10.** Estender-se, espalhar-se: “a narrativa [no romance de costumes do século XVIII] é sujeita a contínuas interrupções, espraiando-se em pequenos capítulos quase independentes, comprazendo-se num acúmulo de episódios” (Paulo Rónai, *Encontros com o Brasil*, p.19) **11.** Propagar-se, alastrar-se, grassar. **12.** Mostrar-se; desenhar-se. **13.** Alargar-se (em favores, promessas). **14.** Divagar sobre um assunto.

**Vão.** [Do lat. *Vanu*] Adj. **1.** Vazio, oco. **2.** Sem valor; fútil, insignificante. **3.** Que só existe na fantasia; fantástico, incrível. **4.** Fútil, frívolo. **5.** Vanglorioso, jactancioso, ufanoso, ufano. **6.** Falso, enganador, enganoso, ilusório, ilusivo: “Guarda o que tens, fechado em tua mão, / Pois só há desenganos e pesares / Na sombra triste deste mundo vão...” (Ronald de Carvalho, *Poemas e Sonetos*, p.103). **7.** Inútil, baldado, frustrado: esforço vão. **8.** Espaço vazio entre dois pontos, duas coisas, intervalo. **9.** Jogo de cortinas ou tabuinhas para janela ou porta. **Em vão.** Debalde, embalde, inutilmente.

Referência: DE HOLANDA FERREIRA, A. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 672, 708, 709, 1752.

Consultando o quadro acima, podemos perceber a quantidade de sentidos possíveis para alguns vocábulos empregados no poema de Eliane. E ainda há outros mais, que não estão nos dicionários e surgem no espaço poético, em relações indiretas e escorregadias, que invocam outros modos de dizer, ainda mais antigos, seja advindos de falares étnicos censurados, seja de certo inconsciente linguístico que permeia a arte, em suas tentativas de captar o indizível em palavras. O ponto de vista do eu poético passa pela própria violência de imposição da língua do colonizador.

Assim, às vezes o que se mostra não é o que se vê. A fotografia a seguir foi obtida em Marabá – PA, durante o I SIELL - Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários -, em 2019, quando uma professora em visita, que nunca tinha pisado na rodovia transamazônica, em meio a um protesto de alunos e professores, desviou o olhar de seu entorno e captou uma paisagem, que, apenas por um detalhe pode sugerir a outra imagem, bem menos tranquila, na qual ela se inseria:

### Figura 3

Vista desde a transamazônica, em Marabá, PA



Fonte: Foto de Rita Lenira de F. Bittencourt, 2019.

Olhando de viés, a epígrafe da poeta portuguesa Florbela Espanca apresenta um contraponto complementar da paisagem que figura no poema de Eliane. Ao invés do mar aberto, este trata de clausura e faz parte de um soneto que, igualmente, se desdobra em arquiteturas da solidão.

Assim, duas vozes poéticas de tempos e espaços distintos se encontram através da evocação aos caminhos de água e às paredes de pedras, compartilhando a mesma incompletude e padecendo o desassossego dos que

se interrogam e sofrem sem respostas, definindo-se em negativo, como nos versos, de 7 a 12, exibidos em uma lista com variações mínimas, uma espécie de glosa da imprecisão: “Sou penumbra / espaços / vazios / lacunas / vãos / reticências...”.

## **FICA A DICA**

Florbela Espanca (1894-1930), publicou o soneto *A minha dor* em seu primeiro livro, de 1919, intitulado *Livro de Mágoas*:

### ***A Minha Dor***

***A minha Dor é um convento ideal  
Cheio de claustros, sombras, arcarias,  
Aonde a pedra em convulsões sombrias  
Tem linhas dum requinte escultural.***

***Os sinos têm dobres de agonias  
Ao gemer, comovidos, o seu mal ...  
E todos têm sons de funeral  
Ao bater horas, no correr dos dias ...***

***A minha Dor é um convento. Há lírios  
Dum roxo macerado de martírios,  
Tão belos como nunca os viu alguém!***

***Nesse triste convento aonde eu moro,  
Noites e dias rezo e grito e choro,  
E ninguém ouve ... ninguém vê ... ninguém ...***

Segundo Maria Lúcia Dal Farra, em estudo sobre a obra da poeta portuguesa, que teve seu trabalho reconhecido apenas após a sua morte, e muitos anos depois, Florbela era uma “mulher escritora, rebelde e irreverente, avessa à publicidade, à glória, aos críticos e jornalistas, sem editor e sem dinheiro para dar a lume seus livros; orgulhosíssima, a ponto de jamais mendigar favores...” (DAL FARRA, 1996, p.18). O motivo do convento, topo comum na literatura portuguesa escrita por mulheres, vai retornar em 1923, no *Livro de Sórora Saudade*. Ao seguir um filão que explora o encarceramento, a servidão, o sofrimento e o martírio, a poeta transmuta o infortúnio em estética e faz da condição feminina o material da sua criação. No poema acima, a epígrafe do trabalho de Eliane aparece três vezes: no título, no verso 1, e na abertura do primeiro terceto, verso 9. Sendo assim, este diálogo transespacial e trans-temporal entre as poetisas é muito relevante.

## **Atividade 3 – VIAGEM DE DESCOBERTAS**

Voltando ao poema “Quanto Oceano”, a última proposta de escrita é explorar os planos espaciais: seja os abertos do mar, seja os restritos do claustro, seja o branco da página ou as imagens das paisagens. Interessa pensar como funcionam quando interiorizados por um eu poético e transmutados em poema.

Então, a proposta é tentar uma escrita solta, sem modelos, baseada apenas nos movimentos das ondas que a Eliane nos mostra em seus versos e nos movimentos centrípetos, que giram em torno de si e reconduzem a si mesmo, do soneto de Florbela. É preciso mergulhar nos espaços interiores para atravessar os oceanos via linguagem.

### **Roteiro:**

1. INICIALMENTE, O DESAFIO SE DÁ A PARTIR DE PERGUNTAS GERAIS:
  - CONSIDERANDO TODOS OS ELEMENTOS ENVOLVIDOS, COMO O POEMA “QUANTO OCEANO” TEMATIZA E EXIBE UM MERGULHO NA PRÓPRIA SUBJETIVIDADE?
  - COMO SE DARIA UMA VIAGEM EXPLORATÓRIA VIA LINGUAGEM? É POSSÍVEL DE APROXIMAR A POESIA E AS PALAVRAS DE UMA AVENTURA DE DESCOBRIMENTO? SOB QUAIS ASPECTOS E/OU DIREÇÕES?

- QUAIS PASSOS SEGUIR? COM QUE MAPAS? POR QUAL TEMPO E ESPAÇO SEGUIR? ATRAVÉS DE QUE MEIOS?
- QUAL SENTIMENTO PERMEIA O POEMA DE DESCOBRIMENTO: TRISTEZA? DESEJO? CURIOSIDADE? SAUDADE? SOFRIMENTO? DESILUSÃO?
- COMO FICA O TÍTULO?

2. NA SEQUÊNCIA, É PRECISO TENTAR INSERIR EM UM ESCOPO FORMAL DE POEMA OS DADOS LEVANTADOS A PARTIR DAS PERGUNTAS ACIMA, MONTANDO OS VERSOS E DIVIDINDO-OS EM ESTROFES, SE FOR O CASO. COM ISSO, TENTA-SE FAZER UM PRIMEIRO ESBOÇO ESCRITO DESSE POEMA-VIAGEM.
3. RETORNAR AO POEMA DE ELIANE E CONSIDERAR SUAS CARACTERÍSTICAS FORMAIS: A CORREÇÃO GRAMATICAL E A CONCORDÂNCIA, A PONTUAÇÃO E O VOCABULÁRIO. CONFERIR SE OS VERSOS DO POEMA EM ANDAMENTO ATENDEM ÀS EXIGÊNCIAS DE UM JOGO POÉTICO. FAZER OS AJUSTES PARA ELABORAR UM SEGUNDO ESBOÇO, MAIS APRIMORADO, DO POEMA-VIAGEM.
4. LER O SEGUNDO ESBOÇO EM VOZ ALTA, AVALIAR O RITMO, PENSAR A DISTRIBUIÇÃO DOS VERSOS E SE FORAM OBTIDOS OS EFEITOS DE UM DUPLO MERGULHO: NO PLANO INTERNO E NO PLANO EXTERNO. CONFERIR SE HÁ UMA DESCRIÇÃO NARRATIVA E VISUAL, SE AS PALAVRAS ESCOLHIDAS TÊM POTÊNCIA IMAGÉTICA E SE TAMBÉM SÃO DA ORDEM DO SENSÍVEL, DA INTROSPECÇÃO. SE O RESULTADO FOR SATISFATÓRIO, ESCREVER A FORMA FINAL.
5. PASSAR A LIMPO, COM CUIDADO, NUMA FOLHA COLORIDA BEM FININHA. CONFERIR TUDO NOVAMENTE. CAPRICHAR NA LETRA. PENDURÁ-LO EM UM VARAL, EM ESPAÇO ABERTO, DE PREFERÊNCIA A FAVOR DO VENTO.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1993.

BENJAMIN, Walter.

CÍCERO, Antonio. **Guardar**: poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996

DAL FARRA, Maria Lúcia (Org.) **Poemas de Florbela Espanca**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, Cinara. **Um azul por cima do muro**. Porto Alegre: Casa Verde/ Bestiário, 2021.

REVISTA REMATE DE MALES. **Entrevista com Antonio Cícero**: Por que escreve? Campinas-SP, (30.2): pp. 221-222, Jul./Dez. 2010.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Solau do Mal de Amor**. Palmas: TO: EDUFT, 2016.

SOARES, Eliane Pereira Machado. **Crisálidas**. Belém do Pará: Editora Instituto de Artes do Pará, 2012.

VIDAL, Paloma. **dois [lugares onde eu não estou]**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

# AUTOR@S E ORGANIZADOR@S

## Abílio Pachêco

É doutor em História e Teoria literária pela UNICAMP com estágio sanduíche na Universidade Livre de Berlin. É professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atuando na graduação em Letras e na pós-graduação (mestrado Acadêmico- POSLET e mestrado profissional- PRO-FLETRAS). Eleito coordenador do POSLET para o biênio 2022-23. É membro do GT de Literatura Comparada da ANPOLL. Coordena pesquisas sobre a poesia testemunhal da região sul e sudeste do Pará. É membro do grupo de pesquisa NARRARES desde a fundação e é líder do LAERTE (Estudos de Resistência e Teoria do Testemunho). Escreve poemas e algumas prosas.

*E-mail: abiliopacheco@unifesspa.edu.br*

## Anaiara Cristina Lima Silva

Nascida em Marabá, é estudante da UNIFESSPA no curso de licenciatura Letras-Português desde 2019, onde participa como voluntária nos projetos: PROLAB (Projeto de Laboratório de Ensino de Literatura), do projeto de extensão Podcast Palafita, atuante também como bolsista no PIBIC, com o Projeto de Pesquisa: POESIA DE TEOR TESTEMUNHAL NA FRONTEIRA DO SUL E SUDESTE RAENSE: Um mapeamento da produção literária e sua relação com a realidade social da região, que tem como título de plano de trabalho: Entre sagrações e elegias: a poética de teor testemunhal de Ademir Braz. Integra o grupo de pesquisa LAERTE.

*E-mail: anaiara.l@unifesspa.edu.br*

## Cinara Ferreira

Nasceu em 1972, em Porto Alegre (RS), onde mora. Curso graduação e pós-graduação na área de Letras (UFRGS e PUCRS) e atua como professora do Instituto de Letras da UFRGS. Entre suas publicações, destacam-se a organização e apresentação de Lara de Lemos: poesia completa (Movimento / Edipucrs / Vidráguas, Liquidbook, 2017); a coorganização de Sem / Cem palavras (Bestiário, 2018) e Outras Sem / Cem palavras (Bestiário, 2019). Nos dois últimos, tem minicontos publicados. Publicou poemas na revista de poesia Ovo da Ema (Escola de Poesia, 2018), organizada por Eliane Marques e Lúcia Lins Ely.

*E-mail: cinaraferreira@ufrgs.br*

## Douglas Rosa da Silva

É doutorando em Letras, com ênfase em Estudos Literários, na linha de pesquisa de Teoria, Crítica e Comparatismo, do Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLet/UFRGS). Estuda a poesia contemporânea. Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

*E-mail: douglasrosa.per@gmail.com*

### **Eliane Cristina Testa**

É doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP – 2015), Mestrado em Letras (UEL/PR – 2002). Atualmente é professora do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFT). Publicou o artigo Projeto “Poetas na Escola”: Poesia e Sustentabilidade, em parceria com Leomar Alves de Sousa, no dossiê EDUCAÇÃO BÁSICA NO TOCANTINS – DIÁLOGOS ENTRE SABERES NAESCOLA: (CON)TEXTOS E PERSPECTIVAS, Revista da Unitins, 2021.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1380068536161923>.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0863-4297>.

*E-mail:* [poetisalia@gmail.com](mailto:poetisalia@gmail.com)

### **Iêda Mano Fernandes**

É estudante de Letras Língua Portuguesa da turma 2019 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) em Marabá, também é voluntária em dois projetos coordenados pelo professor Abilio Pachêco, o primeiro, é um projeto extensão chamado Podcast Palafita e o segundo, um projeto de Iniciação Científica que tem como título “POESIA DE TEOR TESTEMUNHAL NA FRONTEIRA DO SUL E SUDESTE PARAENSE: um mapeamento da produção literária e sua relação com a realidade social na região. Atualmente, mora em um bairro periférico de Marabá chamado Morada Nova. É integrante do Grupo de Pesquisas LAERTE.

*E-mail:* [iedamano@unifesspa.edu.br](mailto:iedamano@unifesspa.edu.br)

### **Leomar Alves de Sousa**

É Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Tocantins. Graduação em Letras pela UFT, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT). Doutorando em Ensino de Língua e Literatura, também pelo PPGL-UFT. Publicou o artigo Projeto “Poetas na Escola”: Poesia e Sustentabilidade, em parceria com Eliane Cristina Testa, no dossiê EDUCAÇÃO BÁSICA NO TOCANTINS - DIÁLOGOS ENTRE SABERES NAESCOLA: (CON)TEXTOS E PERSPECTIVAS, Revista da Unitins, 2021.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1380068536161923>.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0863-4297>. *ORCID:* 0000-0003-2898-6230.

*E-mail:* [ramoel05@gmail.com](mailto:ramoel05@gmail.com)

### **Luiza Helena Oliveira da Silva**

Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense, desenvolvendo pesquisas em semiótica aplicada ao ensino de língua e literatura. É docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional na Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus de Araguaína. Desenvolve projetos de formação continuada em escolas públicas e organizou, em 2021, em parceria

com Francisco Neto Pereira Pinto, Márcio Araújo de Melo e Diógenes Buenos Aires, o livro Ensino de literatura no contexto contemporâneo (Mercado de Letras).

E-mail: [luiza.to@uft.edu.br](mailto:luiza.to@uft.edu.br)

### **Márcio Araújo de Melo**

Possui graduação em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal de Goiás (1993), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Atualmente é professor do PPGL e do ProfLetras da UFNT. Suas últimas publicações relevantes em 2021 foram: 1) organização do livro Ensino da Literatura no contexto contemporâneo. Campinas/SP: Mercado das Letras em parceria com Francisco Neto Pinto; Luiza Helena Oliveira da Silva e Diógenes Buenos Aires; 2) publicação do capítulo “A formação do leitor literário”, no livro Literatura Comparada: ciências humanas, cultura, tecnologia. 1ed. Porto Alegre: CLASS. Organizado por: NEUMANN, G. R.; RICHTER, C.; DAUT, M. I.

E-mail: [marciodemelo@mail.uft.edu.br](mailto:marciodemelo@mail.uft.edu.br)

### **Rita Lenira de Freitas Bittencourt**

É doutora e mestra em teoria da literatura e especialista em ensino de língua e literatura pela UFSC. Atua como pesquisadora e professora na graduação e pós-graduação em Letras da UFRGS, na linha de pesquisa Teoria, Crítica e Comparatismo. Investiga as poéticas do presente, as teorias da modernidade e os estudos latino-americanos. Publicou *Guerra e Poesia: Dispositivos Bélico-Poéticos do Modernismo* (Ed. UFRGS, 2014), vários volumes de Literatura Comparada em parceria e *A Ficção Científica de Dinah Silveira de Queiroz. Leituras e Perspectivas teóricas* (Ed. Bestiário, 2022), também em parceria. É PQ2 no CNPQ, líder do grupo de pesquisa “Poéticas do Presente: Literatura Comparada na América Latina” e Coordenadora do grupo da UFRGS do PROCAD-AM.

E-mail: [rita.lenira@ufrgs.br](mailto:rita.lenira@ufrgs.br)

### **Wallace Rodrigues**

É Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado em Educação Artística, Letras/Português e Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Escreveu os seguintes livros de poesia: *Postcolonial Poems* (LULU, 2007, e-book), *Alma Viajante* (CBEJ, Rio de Janeiro, 2013), *Terra entre rios* (EDUFT, Palmas, 2014), *Interiores* (EDUFT, Palmas, 2017), *Experimentos de ser e de estar* (EDUFT, Palmas, 2018, e-book), *Tempos e Coisas* (Cia do e-book, Timbursi, 2018, e-book) e *Entre ficar e ir: renascer* (Appris/Artêra, Curitiba, 2021).

E-mail: [wallace@mail.uft.edu.br](mailto:wallace@mail.uft.edu.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

alunos 12, 18, 19, 20, 26, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 95, 100, 103, 110, 113, 116, 118, 126, 127, 128, 134, 139, 157, 165, 168, 176, 184, 242  
Amazônia 10, 12, 32, 107, 137, 153, 160  
análise literária 250  
Apinayé 137, 140, 141, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158  
aprendizagem 108, 127, 163, 167, 168  
apropriação cultural 250  
artístico-cultural 108, 110, 250  
atividades 18, 20, 21, 24, 40, 43, 50, 53, 56, 68, 70, 94, 110, 111, 116, 141, 172, 190, 202, 215, 222, 234  
automatismo 250

## C

caráter intermediador 250  
cidades cosmopolitas 250  
coletivo poético 18, 68, 73, 74, 77, 78, 82  
comunidades urbanas 111, 123  
concretista 17, 108, 110  
consciência estrutural 17  
contemporânea 12, 15, 16, 17, 22, 158, 248  
convenção linguística 14  
cordel 126, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173  
corpo 13, 16, 17, 19, 21, 28, 90, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 112, 126, 145, 153, 155, 210  
criativa 51, 52, 83, 112, 152, 153, 165, 170  
criticidade 109, 110, 134  
cultura 45, 84, 97, 111, 113, 123, 130, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 153, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 181, 250

cultural 41, 69, 84, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 123, 124, 125, 127, 130, 133, 134, 138, 139, 158, 160, 164, 166, 178, 179, 180, 185, 190

## D

desigualdades sociais 24, 112, 113  
didática 18, 19, 50, 53, 68, 70, 71, 107, 117, 133, 135, 136, 137, 146, 153, 163  
diferenças sociais 17  
discursiva verbal 110

## E

educação literária 19, 20, 107, 142, 153, 156  
educadores 11  
ensino 11, 12, 13, 18, 21, 50, 53, 68, 82, 87, 90, 93, 104, 107, 108, 116, 127, 134, 137, 138, 163, 164, 172, 173, 185, 249, 250  
escola 19, 20, 67, 70, 81, 94, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 122, 128, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 153, 157, 160, 163, 170, 175, 176, 202, 227, 237  
escrita 20, 21, 25, 52, 59, 60, 65, 66, 67, 69, 79, 81, 90, 93, 103, 104, 120, 126, 143, 144, 145, 153, 158, 162, 168, 172, 177, 181, 196, 197, 201, 202, 220, 222, 227, 235, 236, 237, 244, 245  
estabelecidas imagetivamente 47  
estilística 94  
etnopoésia 137, 144, 152, 153, 158  
exercícios 12, 18, 21, 49, 53, 176  
expressão 15, 16, 17, 82, 93, 98, 110, 127, 144, 152, 153, 156, 190, 194, 236, 240

## F

Faraó Emici 19, 113, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 134  
formação acadêmica 91

frequência sonora 90  
fronteira 18, 23, 92  
fronteira agrícola 23

## G

gêneros problemáticos 12

## H

habilidade 15, 138, 139, 169, 170  
habilidades comunicativas 19, 109  
hip-hop 19, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 143  
histórica 77, 94

## I

imagem 18, 29, 47, 48, 49, 50, 56, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 144, 153, 199, 201, 213, 214, 242  
indígena 19, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

## J

jovens estudantes 107, 110, 113

## L

Lambe-Lambe 68, 75, 78, 82  
leitura 11, 12, 14, 18, 20, 21, 25, 26, 30, 31, 37, 49, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 73, 75, 76, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 138, 156, 157, 158, 162, 163, 165, 166, 171, 172, 178, 195, 202, 203, 205, 208, 210, 213, 219, 227  
Lia Testa 19, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105  
liberdade espacial 12  
literatura 11, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 48, 56, 57, 60, 82, 83, 93, 96, 104,

107, 108, 113, 126, 140, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 181, 183, 194, 199, 201, 202, 203, 215, 221, 240, 244, 249, 250

## M

manifesto futurista 92  
marcação topológica 12  
materiais didáticos 107, 137, 142  
meio cultural 109, 110  
modernista 17  
movimentos artísticos 110  
musicais 85, 110, 113, 116, 120, 123, 124

## N

negros 22, 110, 111, 176, 181, 182, 203

## O

oficina 125, 126, 159

## P

pedagógicas 18, 49, 110, 116, 134, 137, 153  
performance 18, 19, 89, 90, 91, 92, 93, 104, 110, 112, 127, 133, 157, 160, 165, 168, 170, 171  
poema 14, 15, 17, 18, 20, 21, 26, 29, 30, 31, 34, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 82, 84, 92, 99, 101, 102, 103, 117, 146, 147, 155, 157, 166, 168, 169, 170, 175, 186, 188, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246  
poemas indígenas 20, 143, 147, 153, 156  
poema transcrito 92  
poesia 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 32, 39, 43, 44,

45, 47, 48, 49, 50, 52, 61, 62, 64, 67, 68, 69, 71, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 101, 103, 104, 108, 111, 112, 124, 126, 128, 134, 135, 137, 138, 144, 145, 152, 153, 156, 166, 183, 185, 195, 197, 199, 207, 221, 235, 237, 245, 248, 250  
poesia contemporânea 12, 15, 16, 22, 248  
poesia hip-hop 108  
poeta 15, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 39, 42, 43, 59, 60, 67, 82, 84, 87, 91, 92, 96, 100, 132, 181, 183, 185, 188, 193, 196, 197, 199, 219, 224, 235, 243, 244  
poética 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 29, 32, 47, 49, 59, 62, 65, 66, 69, 75, 80, 83, 90, 92, 94, 100, 108, 109, 126, 130, 133, 143, 153, 155, 173, 185, 196, 205, 209, 215, 238, 241, 248  
poéticos 12, 73, 110, 155, 162, 185, 203  
possibilidades didáticas 106  
prática pedagógica 11, 108, 158, 164  
processo hermenêutico 205  
produção poética 18, 62, 75, 80, 83, 143  
produções literárias 108, 142  
professor 12, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 94, 104, 116, 117, 118, 147, 151, 153, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 184, 196, 197, 222, 248, 249, 250  
professores 12, 17, 18, 21, 103, 116, 126, 134, 138, 153, 156, 160, 164, 172, 184, 242  
progresso capitalista 24  
proposta didática 19, 71, 107, 117, 133, 135, 137, 146, 153  
proposta pedagógica 12, 20, 107, 137

## Q

questões 12, 20, 36, 37, 52, 58, 75, 96, 98, 99, 100, 123, 126, 132, 133, 135, 163, 164, 176, 215

## R

rap 19, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 132, 133, 134  
reflexão crítica 20, 59, 130  
resistência 19, 20, 111, 142, 144, 152  
romancista 17, 180  
romancista negra 17

## S

sala de aula 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 48, 53, 56, 66, 67, 70, 74, 79, 80, 82, 83, 93, 94, 100, 104, 106, 107, 108, 116, 118, 119, 120, 133, 136, 137, 147, 153, 156, 160, 163, 164, 166, 172, 173  
sensibilidades 11, 15, 160, 168, 172, 173  
sistema socioeconômico 111  
socioeconômico 111  
subjetividade 21, 205, 245

## T

temática 15, 25, 43, 53, 61, 71, 75, 76, 78, 79, 94, 183, 236  
texto poético 47, 62, 107  
Tocantins 18, 20, 26, 27, 44, 45, 107, 113, 122, 124, 127, 128, 133, 134, 135, 137, 140, 153, 156, 160, 169, 174, 175, 184, 185, 186, 188, 189, 194, 197, 198, 203, 223, 225, 227, 249, 250  
trabalho pedagógico 160

## U

urbana 18, 23, 24, 25, 134

## V

videopoema 18, 87

## Z

Zooliteratura 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 82

2

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Caderno de Poesia na Escola

Formas e Temas da Poesia Contemporânea na Amazônia

SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS (PROCAD AMAZÔNIA)

PROCAD AMAZÔNIA | PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LETRAS  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA

