

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa

Sandra Maura dos Reis

**MORADAS DE IMENSIDÃO: uma proposta de letramento literário por meio de estudo
das representações da casa e de outras representações na lírica de poetas brasileiros
marginais e canônicos**

Belo Horizonte
2021

Sandra Maura dos Reis

MORADAS DE IMENSIDÃO: uma proposta de letramento literário por meio de estudo das representações da casa e de outras representações na lírica de poetas brasileiros marginais e canônicos

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Versão corrigida.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino

**Belo Horizonte
2021**

R375m Reis, Sandra Maura dos.
Moradas de imensidão [recurso eletrônico] : uma proposta de letramento literário por meio de estudo das representações da casa e de outras representações na lírica de poetas brasileiros marginais e canônicos / Sandra Maura dos Reis. – 2021.
1 recurso online (124 f. : fots., color.) : pdf.

Orientador: Evaldo Balbino.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto da Faculdade de Letras da UFMG.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Referências: f. 92-99.
Apêndices: f. 100-105.
Anexos: 106-124.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino de primeiro grau). 3. Letramento. 4. Literatura – Estudo e ensino. 5. Poesia brasileira. I. Balbino, Evaldo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA SANDRA MAURA DOS REIS

Realizou-se, no dia 02 de setembro de 2021, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *MORADAS DE IMENSIDÃO: uma proposta de letramento literário por meio de estudo das representações da casa e de outras representações na lírica de poetas brasileiros marginais e canônicos*, apresentado por SANDRA MAURA DOS REIS, número de registro 2020654231, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Adriane Teresinha Sartori (UFMG), Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 02 de setembro de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)
Profa. Adriane Teresinha Sartori (Doutora)
Prof. Roberto Alexandre do Carmo Said (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 03/09/2021, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Alexandre do Carmo Said, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2021, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 13/09/2021, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0911503 e o código CRC D2D850EF.

AGRADECIMENTOS

À Emília, João, Vagner, Renato e Wil, interlocutores durante a realização deste trabalho.

À Ana Paula Sanches, pelo carinho e solidariedade edificadas no chão da escola. A leitura com olhos e ouvidos livres. Ave, palavra! Memórias.

À Adriane Sartori, por acreditar em mim e me ensinar a ser pesquisadora.

Ao Dudu Luiz, que colaborou para esta proposta, apresentando-me um panorama da poesia marginal produzida em Belo Horizonte e região metropolitana.

Ao Francis Paiva e ao José Márcio Duarte, pelas sugestões de leitura e de eventos para interlocução com colegas e pesquisadores.

Ao Roberto Said, por chacoalhar minhas ideias sugerindo-me ferramentas para dar-lhes uma forma mais crítica neste trabalho.

Ao meu orientador, ao pessoal da secretaria da Pós em Língua Portuguesa e à Universidade Federal de Minas Gerais, pela formação de professores da educação básica.

Às crianças das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, por me desafiarem e me ensinarem a ser mais humana.

A todos os poetas, que me oferecem a oportunidade de viajar pela imaginação e vivenciar realidades imensas.

Aos saraus de poesia, celebrações da poesia viva, especialmente o Coletivo e seus realizadores.

Não tem tradução

*O cinema falado é o grande culpado da transformação
Dessa gente que sente que um barracão prende mais que o xadrez
Lá no morro, se eu fizer uma falseta
A Risoleta desiste logo do francês e do inglês.*

*A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo, a cidade aceitou e usou
Mais tarde o malandro deixou de sambar, dando pinote
Na gafeira dançar o Fox-Trote.*

*Essa gente hoje em dia que tem a mania da exibição
Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês
Tudo aquilo que o malandro pronuncia
Com voz macia é brasileiro, já passou de português.*

*Amor lá no morro é amor pra chuchu
As rimas do samba não são I love you
E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone.*

(Noel Rosa. Samba de 1933)

*Um poema deve tocar. A poesia é a lente pela qual faço a tradução da vida.
(Elisa Lucinda. Entrevista ao Festival Aldeia do Velho Chico, 2012)*

RESUMO

Este estudo sugere a prática de letramento por meio da leitura e análise de textos poéticos junto a estudantes do Ensino Fundamental, anos finais. Apresenta discussões acerca da formação do leitor de Literatura e da fruição de textos poéticos no ambiente escolar. Partindo-se do conceito de letramento literário elaborado por Cosson (2009; 2014), focalizaram-se aspectos da poesia examinados por Paz (1982) e da Literatura como fator de humanização, investigados por Candido (2011). Recorreu-se aos aportes teóricos relacionados à criação lírica, produzidos por Hamburger (1986), e às perspectivas da linguagem dialógica e dos gêneros do discurso, elaborados por Bakhtin (2003). A metodologia utilizada consiste na leitura de poemas e outros textos poéticos que tematizam a casa em conexão com os entendimentos acerca das configurações lúdica e lírica desses textos e em diálogo com outras artes. Acredita-se que os poemas sugeridos podem ampliar as percepções e o repertório literário dos leitores a partir da interação com suas experiências e da leitura em múltiplas fontes. A proposta se justifica pela constatação da carência de poesia na sala de aula e visa a contribuir para a humanização pela Literatura. As considerações sinalizaram a necessidade de se redimensionar a abordagem na educação literária, que deve ser mais voltada à formação de leitores, proporcionando vivências, interações e reflexões a partir dos textos.

Palavras-chave: Poesia. Letramento Literário. Poesia Brasileira. Diálogo. Leitura em múltiplas fontes.

ABSTRACT

This study suggests the practice of literacy through reading and analysis of poetic texts with elementary school, final years. It presents discussions about of the formation of the literature reader and the enjoyment of poetic texts in the school environment. Based on the concept of literary literacy elaborated by Cosson (2009; 2014), aspects of poetry examined by Paz (1982), and literature as a humanization factor, investigated by Candido (2011), We resorted to theoretical contributions related to lyrical creation, produced by Hamburger (1986), and those related to the dialogical perspective of language elaborated by Bakhtin (2003), in the identification of the style, the compositional structure and the theme in the constitution of the speech genres. The methodology used consists of reading poems and other poetic texts with the theme of the house, in connection with the reflections on the playful and lyrical configurations of these texts and in dialogue with other arts. It is believed that the suggested poems can broaden the readers' perceptions and literary repertoire by interacting with their experiences and reading from multiple sources. The proposal is justified by the finding of a lack of poetry in the classroom, in order to contribute to humanization through literature. The considerations signaled the need to resize the approach in literary education, which should be more focused on the formation of readers, providing experiences, interactions and reflections based on the texts.

Keywords: Poetry. Literary Literacy. Brazilian Poetry. Dialogue. Reading from multiple sources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Casapueblo em Punta Ballena, Uruguai.....	116
Figura 2 – Casapueblo	116
Figura 3 – Casa da Flor, por Gabriel Joaquim dos Santos, 1912-1985.....	116
Figura 4 – Quarto em Arles em três versões (1888-1889)	117
Figura 5 – Villa Savoye / residência Savoye (França - 1928).....	117
Figura 6 – Chapelle Notre-Dame-du-Haut / capela em Ronchamp (França, 1950-1955).....	117
Figura 7 – Igreja São Francisco de Assis (Igrej. da Pampulha): Belo Horizonte 1943-1944	117
Figura 8 – Conjunto Governador Kubitschek (Conjunto JK): Belo Horizonte 1951-1975 ...	118
Figura 9 – E. E. Gov. Milton Campos (Col. Estadual Central) Belo Horizonte 1954-1957..	118
Figura 10 – Biblioteca Pública Luiz de Bessa: Belo Horizonte 1955-1961	118
Figura 11 – Cidade Administrativa de Minas Gerais: Belo Horizonte 2009-2010	118
Figura 12 – Ilustração do poema “Laços”, por Nelson Cruz	119
Figura 13 – Excerto da história em quadrinhos Carolina, 2016.	119
Figura 14 – Charge Planeta Terra, por Cynthia Bonacossa, 2020.....	119
Figura 15 – Charge Queimadas na Amazônia, por Luli Penna, 2020.	120
Figura 16 – Cartum Moradia, por Arionau, 2017.	120
Figura 17 – Charge Desastre ambiental em Mariana/MG, por Duke, 2015	120
Figura 18 – Cartum Desmatamento e a casa, por Laerte, 2019.....	120
Figura 19 – Charge de Laerte, 27 ago. 2019	121
Figura 20 – Charge Novo Código Florestal, por Dum, 2012.	121
Figura 21 – Cartum Crescimento da cidade, por Arionau, 2019.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: um recorrido panorâmico pelas trilhas adiante	11
2 A LÓGICA DA CRIAÇÃO LITERÁRIA E OS CAMINHOS DO LETRAMENTO ..	25
3 POESIA INFANTIL? TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS.....	30
4 RECEPÇÕES DE LITERATURA: oi, poesia! Alô, escola!	34
4.1 Escolarizar?	34
4.2 Classificar?	35
4.3 Como moderar?	36
4.4 Poesia para ler, en(cantar) e subverter	37
5 CRIANÇAS E POESIA	40
6 PERFORMANCE E VIVÊNCIA LITEROMUSICAL: a poesia no sarau.....	43
7 POEMAS, COMENTÁRIOS E ESBOÇOS DE ATIVIDADES	49
7.1 “O laço e o abraço”	50
7.1.1 Atividade 1	50
7.1.2 Atividade 2	50
7.1.3 Atividade 3	51
7.1.4 Atividade 4	51
7.2 “A casa”	52
7.2.1 Atividade 1	52
7.2.2 Atividade 2	53
7.2.3 Atividade 3	54
7.2.4 Atividade 4	54
7.3 “Casa”	54
7.3.1 Atividade 1	55
7.3.2 Atividade 2	56
7.3.3 Atividade 3	56
7.4 “Casa na árvore”.....	57
7.4.1 Atividade 1	57
7.4.2 Atividade 2	58
7.4.3 Atividade 3	58
7.4.4 Atividade 4	58
7.5 “Titia”	59
7.5.1 Atividade 1	59

7.5.2 Atividade 2	59
7.5.3 Atividade 3	60
7.5.4 Atividade 4	61
7.5.5 Atividade 5	63
7.6 “Cidadezinha qualquer”	63
7.6.1 Atividade 1	66
7.6.2 Atividade 2	67
7.6.3 Atividade 3	68
7.7 “Poema Autobiográfico”	69
7.7.1 Atividade 1	74
7.7.2 Atividade 2	74
7.8 “Fábula de um arquiteto”	75
7.8.1 Atividade 1	78
7.8.2 Atividade 2	78
7.9 “Pele que habito”	79
7.9.1 Atividade 1	79
7.9.2 Atividade 2	81
7.9.3 Atividade 3	81
7.10 “Laços”	82
7.10.1 Atividade 1	83
7.10.2 Atividade 2	84
7.11 Correspondências	84
7.11.1 Atividade 1	87
8 A LIBERDADE E A MORADIA NO PEITO: na luta, em plena procura	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	99
ANEXO A – Poemas e canções	105
ANEXO B – Correspondências	113
ANEXO C – Ilustrações	116
ANEXO D – Sinopses e fichas técnicas dos filmes	122

1 INTRODUÇÃO: um recorrido panorâmico pelas trilhas adiante

O poeta faz mudar de vida as coisas da natureza, recolhe com sua rede tudo aquilo que se move no caos do inominado, estende fios elétricos entre as palavras e ilumina subitamente rincões desconhecidos, e todo esse mundo estoura em fantasmas inesperados. (Excerto de uma conferência proferida por Vicente Huidobro em Paris, 1921).

Quais as possibilidades de se promover, na escola, vivências críticas e frutivas a partir da leitura de textos poéticos? Essa pergunta nos moveu na direção deste trabalho investigativo, lançando-nos a um desafio já enfrentado por diversos educadores e poetas.

Sabe-se que, desde Platão (427-347 a.C.), a poesia experimenta um “não lugar” na sociedade ocidental. O filósofo grego menospreza a poesia justamente por considerá-la cópia imperfeita da beleza, sendo, portanto, ilusão, trapaça, inútil e incapaz de revelar o conhecimento (a verdade).

Aristóteles (384-322 a.C) privilegiava a criação épica e principalmente a dramática, por imitarem as ações humanas, cumprindo a função educativa da identificação e da catarse. A lírica, em que o poeta falava em seu próprio nome, deixando-se transparecer, não mereceria a atenção do filósofo. No entanto, ele asseverou que a *mimesis* poética, assim como a filosofia, poderia, sim, ser uma via para experimentar a verdade, porém, de forma não racional.

Na sociedade burguesa moderna, a poesia parece seguir sua sina de exilada e incompreendida, mantendo a pecha de inutilidade e ameaça à moral vigente. A recepção da obra do poeta francês Charles Baudelaire talvez seja mais uma evidência, no século XIX, das tentativas de deslegitimação da poesia frente a seus contemporâneos. Seria essa a própria condição de existência do texto poético?

As novas formas de visualidade, de interatividade, de sociabilidade e de poder, no atual contexto da *cibercultura*, alteraram e seguem alterando os modos de escrita e de leitura. Hoje os textos, fortemente marcados pelo aspecto visual e sonoro, circulam muito mais e paradoxalmente tendem a uma padronização. Conforme Said (2016), a atenção e a complexidade requeridas pela leitura de textos poéticos parecem não se coadunar com o ritmo dos jovens leitores contemporâneos. Portanto, se considerarmos que, de fato, há um descompasso entre o ser humano e a fruição lírica na atualidade poderíamos interrogar se haveria ainda um lugar para os textos líricos na experiência humana.

A professora Ana Maria Lisboa de Mello acredita que,

é justamente nesse contexto social empobrecedor que a poesia deveria circular, uma vez que propicia ao homem a possibilidade de revelar-se a si próprio e restaurar a sua relação com o mundo. [...] restituindo-lhe a sensibilidade sufocada pelas lutas do cotidiano (MELLO, 1995, pp. 172-173).

Pensadores como o francês Gaston Bachelard já sugeriram a poesia como alívio para certos males que assolam o homem moderno. Ele chega mesmo a sugeri-la como tratamento terapêutico:

Se eu fosse psiquiatra, aconselharia ao doente que sofre de angústia, desde o aparecimento da crise, que lesse o poema de Baudelaire, que pronunciasse bem docemente a palavra baudelaيرية [...] essa palavra que abre um espaço, que abre o espaço ilimitado. Ela nos ensina a respirar com o ar que repousa no horizonte, longe das paredes de prisões quiméricas que nos angustiam (BACHELARD, 1979, p. 333).

O poeta Eucanaã Ferraz (2005) considera que todo poema é, por princípio, um veneno antimonotonia, um antídoto feito de alegria, saúde, sedução, intensidades, beleza, rebeldia, humor, delicadeza, espanto, entusiasmo, delírio, construção. Para ele, um livro de poemas é bastante benéfico ao homem contemporâneo; sendo inverso dos livros de autoajuda, possui a capacidade de estimular e seduzir, sem nunca chegar ao fim. “O poema é linguagem em tensão: em extremo de ser e em ser até o extremo” (PAZ, 1982, p. 135). Ao jogar duplamente com razão e emoção, a palavra poética desconstrói saberes oficiais impositivos, colocando em questão a realidade e abrindo caminhos para vivências surpreendentes e ilimitadas. Como bem observa Said (2016, p. 17), “em um mundo em que falamos do acesso – acesso à rede, à informação, aos serviços públicos, etc. – como condição de cidadania, a poesia, com sua capacidade de pensar a linguagem, dá acesso aos sentidos produzidos dentro e fora da rede”. Na contramão da pragmática, do capital e mesmo das tecnologias, a poesia segue seu curso intuitivo, sonoro e significativo, situando-se entre lugares (diversos), questionando os padrões sociais, a utilidade das coisas e a própria linguagem.

Sendo assim, a poesia pode ser benéfica até mesmo aos defensores da leitura com finalidade educativa. No entanto, acreditamos que qualquer mediação de leitura, com ou sem orientação educacional, requer moderadores que sejam leitores de poesia, conhecedores, inclusive, da poesia direcionada aos leitores juvenis e criadores de recursos metodológicos para a formação do leitor desse gênero literário.

Por isso, acreditando na relevância da poesia na contemporaneidade, reivindicamos o letramento literário com textos poéticos para alunos do Ensino Fundamental, desejando

contribuir para a formação de leitores a partir da moderação do professor no ambiente escolar. Para tanto, a partir de uma reflexão teórico-metodológica, sugerimos a leitura de poemas e outros textos seguida do esboço de atividades, buscando aproximar leitor e texto poético e motivando a expressividade artístico-comunicativa dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – doravante, BNCC – propõe para o 6º e o 7º anos a utilização de poemas visuais e vídeo-poemas com o objetivo de explorar “as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros” (BRASIL, 2018, p. 159). Para o 8º e ao 9º anos, o documento orienta o trabalho com poemas concretos e *ciberpoemas*.

Conforme a metodologia do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), pela estimativa de 2018, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras, na faixa de 15 a 64 anos, podem ser considerados funcionalmente alfabetizados¹. Os resultados apresentados pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação também não são alentadores². Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2019³, apontam que na média de leitura dos livros indicados pela escola, no período de três meses, com exceção dos anos iniciais, houve uma queda em relação a 2015, sendo os didáticos os mais lidos, inclusive pelos leitores de Literatura, que leem mais, tanto os indicados pela escola, como por vontade própria. Na média anual, houve declínio na leitura, tanto de livros indicados pela escola quanto dos lidos por vontade própria, com aumento apenas na leitura dos livros literários. Quanto à motivação do interesse pela Literatura, em primeiro lugar, figura a indicação da escola e, em quinto, as letras de músicas, sendo os leitores de 14 a 17 anos os mais motivados pelas canções. Entre os leitores de poesia, a maioria são estudantes, e houve um aumento em relação à queda acentuada ocorrida em 2015. A poesia aparece em sexto lugar entre os gêneros de textos mais lidos pelos estudantes e, em segundo, depois do conto, entre os gêneros literários mais lidos, tanto em livros como em outros meios. Curiosamente, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental são os que mais leem

¹ INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2005. Disponível <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>. Acesso: 21 jul. 2021. Essa pesquisa é uma iniciativa de medição anual do alfabetismo da população brasileira. Criada e implementada por organizações não governamentais em 2001, visa aferir habilidades de letramento e numeramento pelo segmento jovem e adulto da população a partir de dois instrumentos: um questionário e um teste (VÓVIO, 2014).

² Conforme o documento oficial da Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 10), os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016 apontaram que 54,73% dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

³ FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 21 jul. 2021.

poesia, embora não se verifique esse aumento na faixa etária entre 11 e 13 anos, correspondente a essa etapa da escolarização. Drummond, seguido bem atrás por Vinícius de Moraes, são os únicos poetas que aparecem entre os autores preferidos e mais conhecidos pelos entrevistados.

Na prática da sala de aula, ainda que várias iniciativas em relação ao ensino do gênero tenham sido implementadas com sucesso, a seleção de poemas para serem lidos na escola, sobretudo nas etapas finais do Ensino Fundamental, quando feita pelos professores, é quase sempre voltada ao aspecto didático e à função utilitária de ensinar conteúdos programáticos, com destaque para os gramaticais, como vêm apontando alguns estudos⁴.

Gebara (2002) observa que, nas primeiras séries, os poemas, nos livros didáticos, são muitos, principalmente na alfabetização, mas, à medida que se avança na escolaridade, o texto poético vai sumindo. Nas séries seguintes, os poemas são selecionados em função da utilidade. Do 6º ano em diante, quando os conteúdos são direcionados para o mundo da prática, o espaço imaginativo do aluno é reduzido e os poemas, percebidos, muitas vezes, apenas como uma atividade lúdica, tendem a ser vistos como “perda de tempo”.

Partindo dessas constatações, as motivações para nossa proposta encontraram, na crítica especializada, o respaldo para a escolha da obra *O menino poeta* (1943/2008) de Henriqueta Lisboa como ponto de partida. O livro surgiu como possibilidade de trabalho por apresentar aspectos formais e de conteúdo que, a nosso ver, dialogam com a tradição poética para a infância em nosso país e evidenciam inúmeras qualidades literárias. Sendo assim, as reflexões desencadeadas pela leitura dos poemas “Titia”, “Casa” e “Laços”, da obra de Henriqueta (1943), levaram-nos a sugerir também a leitura dos poemas: “A casa”, de Vinícius de Moraes (1970); “Casa na árvore” de Roseana Murray (2005); “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade (1930); “Poema autobiográfico” de Solano Trindade (1944); “Fábula de um arquiteto” de João Cabral de Melo Neto (1966); “Poema das sete faces” de Carlos Drummond de Andrade (1930); “Com licença poética” de Adélia Prado (1993), “*Let’s play that*” de Torquato Neto (1972); “Pele que habito” de Lubi Prates (s/d) e “O laço e o abraço” de Maria Beatriz Marinho (s/d). Fomos tentados a propor, também, a leitura de duas correspondências: a de Henriqueta Lisboa (1941) a Mário de Andrade e a de Roberta Estrela

⁴ Acessamos os estudos de: BELO, Roberto. O poema no livro didático. *Littera*; Vol 5, No 8, 2014. Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. On-line. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/2673>. Acesso em: 02 mar. 2021; GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002; NUNES, Ginete Cavalcante. *O leitor de poesia no 9º ano do Ensino Fundamental: formação e transição*. 2016. 108 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_ade0221c4b1587644a7f352ded23bdc2. Acesso em: 02 mar. 2021.

D’Alva (2015) aos *slams* do Brasil. Oferecemos esses textos por apresentarem, além de suas qualidades literárias, possibilidades de fruição, de análise e de reflexão proveitosas. Ademais, são textos constantes, em sua maioria, em obras que se encontram disponíveis no acervo das escolas e, em alguns casos, na internet.

Como recurso metodológico, buscaremos investigar, na leitura dos textos selecionados, algumas representações a respeito do objeto casa, procurando compreender as conexões possíveis entre essas representações e a imaginação criativa. Caracterizamos, pois, essa pesquisa, a partir de uma modelagem do fazer científico, como sendo de base documental (dado o *corpus* de textos analisados), exploratória e participativa. A abordagem dos dados será de natureza qualitativa, e a forma utilizada para análise desses dados será descritiva e interpretativista.

A presente proposta foi gestada em um momento histórico bastante singular, no qual uma pandemia de Covid-19 – doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 – se abateu sobre o planeta no ano de 2020. Nesse contexto, foi praticamente impossível não refletir sobre os sentidos implicados em expressões como “fique em casa” repetidas à exaustão.

Embora muitas pessoas tenham necessitado continuar com o trabalho, deslocando-se e arriscando-se, outras puderam ficar em casa. Destas, algumas tiveram a chance de redescobrir o espaço doméstico, tornado, muitas vezes, indiferente na velocidade da vida contemporânea. “Ficar em casa”, para diversas pessoas, nesse contexto, pôde ser experimentado como sinônimo de conforto, de aconchego e proteção. Algumas tarefas, que antes eram realizadas fora de casa, foram trazidas para dentro do lar durante a quarentena. Moradias com recursos financeiros foram adequadas à nova realidade. Escritórios foram improvisados dentro das casas. Pais não souberam o que fazer para manter os filhos ocupados no interior de seus lares. O uso da televisão e da internet se intensificou, assim como a venda de livros timidamente também cresceu⁵. Com milhões de pessoas obrigadas a se confinar em suas casas, os sentidos dos laços familiares foram colocados, de alguma forma, em questão. Esses laços implicam em limites, respeito, solidariedade e deveres entre os enlaçados sob o mesmo teto. Dividir as

⁵ Antes da pandemia, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), op. cit., apontou que assistir à televisão aparece em primeiro lugar, e usar a internet, em segundo, entre as atividades que os entrevistados mais gostam de fazer em seu tempo livre. Entre os lugares onde os leitores costumam ler, a casa apareceu em primeiro lugar, à frente da escola. A variável classe apontou que a Classe C é leitora e compra livros. A inclusão das variáveis etnia e gênero entre os indicadores apontou, por sua vez, um percentual de leitura maior entre as pessoas que se declaram brancas e entre as que se declaram femininas. Vale observar que as populações negras e as mulheres foram especialmente afetadas pelos efeitos da pandemia e das tentativas de distanciamento social. De acordo com os dados apresentados mensal e anualmente pelo Painel do Varejo de Livros no Brasil, houve crescimento considerável no volume de livros comercializados: 9,95% em janeiro de 2020, 19,32% no mesmo período de 2021, saltando para 48,27% em maio desse ano. Disponível em: <https://snel.org.br/pesquisas/#1528207355291-9b386479-b54d>. Acesso em: 21 jul. 2021.

tarefas, manusear objetos que se guardam como se fossem joias ou segredos, conversar, usar a internet para se comunicar e ficar a par das notícias, enfim, em meio a toda angústia e incerteza em relação a esse período, algumas pessoas o vivenciaram como um momento de (re)descoberta do lar, de reflexão sobre a vida e de estreitamento dos laços afetivos.

Há diferentes modos de morar. Existem os indivíduos nômades, há os que vivem nas ruas, sem condições de possuir um lar, os que vivem mudando e não estabelecem laços com nenhum lugar. As moradias representam modos sociais e individuais de habitar o mundo. Ademais, elas também são representadas, seja nas artes, nas crenças ou nas ciências. Obras como *O cortiço* e *Casa-grande e Senzala* utilizaram a moradia para retratar momentos específicos de uma sociedade. Podemos perceber na leitura dessas obras que as ideias de casa podem revelar realidades para além da realidade.

Cordeiro (2015), em seu estudo *A casa em verso e prosa: canções, poesias e subjetividade do conceito de casa*, identificou três tempos em que a casa é representada nas obras estudadas. Para o autor, a casa pode ser percebida nessas obras como passado, na memória afetiva da infância; como presente, na identidade, no pertencimento, na segurança; como futuro, na idealização vinculada à realização pessoal. Essas concepções possivelmente perpassaram as reflexões de muitas pessoas durante a pandemia de 2020, talvez, de forma mais dramática e intensa, entre as que tiveram que sair de suas casas.

Outra concepção que pode perpassar as reflexões sobre a casa é a ideia de privacidade, que surge como uma consequência das transformações nas condições da vida urbana. O arquiteto Rybczynski (1996, pp. 217-134) considera que a ideia de domesticidade comporta um conjunto de emoções e estaria relacionada à família, à intimidade, à devoção ao lar e a uma sensação da casa como incorporada, não se restringindo à concepção de abrigo. O arquiteto aponta ainda que o conceito de conforto surge no final da Idade Média, com a sociedade burguesa, atrelado à emergência do mundo interno do indivíduo. O antropólogo Pascal Dibie (1989, pp. 64-65) também já dissera que, a partir do século XV, o desejo da burguesia por diferenciar-se dos pobres, faz com que se recolha em casas que supervalorizam a família e o indivíduo. Essas moradias caracterizam-se pelo luxo, o conforto e por fachadas exuberantes. Ademais, vê-se a expansão da vida matrimonial a dois andares, com o uso da planta baixa não mais restrito ao uso comercial, e a atribuição de lugares privados aos diferentes membros da família. Surge uma nova intimidade, marcada pelo imperativo da diferenciação, a qual expressará paradoxalmente segundo o autor, as ideias de intolerância e de uniformidade.

Assim, podemos pensar que casa só será um espaço doméstico quando lhe for atribuído valor concreto, ligado à proteção e à sobrevivência, e simbólico, relativo aos laços afetivos entre os que adentram esse espaço. Diversas pessoas vivenciam a casa como um lugar de aconchego e proteção, mas, como são percebidos esses conceitos? Como os vivenciaram e compreenderam, social e emocionalmente, as pessoas que vivem em moradias precárias e tiveram que sair para trabalhar durante a pandemia de 2020? Santos (1988, p. 24) nos fala que “as casas, a rua, os rios canalizados, o metrô, etc., são resultados do trabalho corporificado em objetos culturais”. Ele nos diz que a casa participa do processo dialético na medida em que lhe atribuímos valores, transformando-a em espaço (2006, p. 71). Portanto, embora pareça haver, no ser humano, uma necessidade de abrigar-se, seja para a sobrevivência, seja para a constituição da subjetividade, a vivência de uma casa e a corporeidade dos que a habitam se constroem, concreta e simbolicamente, atravessadas pelas condições ambientais e pelas relações sociais. Sob o teto da casa, pessoas se reconhecem, se relacionam e estabelecem vínculos com esse local. As identidades dos indivíduos se constituem fortemente na relação com a moradia, sendo, portanto, produtivo refletir sobre suas dimensões material e subjetiva para aqueles que a habitam.

O filósofo Gaston Bachelard, em *A Poética do Espaço* (1978 [1957]), toma a casa como um instrumento de análise para a alma humana, associando valores às imagens socialmente construídas sobre esse objeto e observando que espaços como uma casa, um quarto ou um sótão “dão os quadros para um devaneio interminável” (BACHELARD, 1978, p. 207). Ele acredita que esse devaneio tem sido muito bem conduzido pelos textos poéticos.

Bachelard (1978, p. 257) diz ainda que, no mundo dos objetos inertes, o ninho, imagem metafórica criada por ele em referência à casa, recebe uma valorização extraordinária. “Deseja-se que ele seja perfeito, que traga a marca de um instinto muito seguro”. Porém, como também observa o filósofo, “a casa vivida não é uma caixa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico” (BACHELARD, 1978, p. 227). Embora possa parecer que a vivenciamos basicamente como um lugar de conforto e intimidade, quando paramos para refletir sobre nossa relação com esse objeto, “abre-se, então, fora de toda racionalidade, o campo do onirismo”, no qual diversas imagens podem assumir sua forma: um ninho, uma caverna, uma concha (BACHELARD, 1978, p. 228). O que dizer da esperança que paira no final do romance de Vieira Junior (2019, p. 200)⁶? No penúltimo capítulo, a voz narrativa nos diz que os habitantes de Água Negra desejavam “moradas que

⁶ VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

não se desfizessem com o tempo" e que demarcassem de forma duradoura a relação deles com aquele lugar. Portanto, a partir dessas reflexões, consideramos as casas literárias como "moradas de imensidão" (BACHELARD, 1978, p. 231) e, considerando-as assim, podemos imaginar que dar irrealdade a algo tão ligado à realidade por intermédio da arte, no caso, dos poemas, "nos põe diante do sopro criador da poesia" (BACHELARD, 1978, p. 230) e permite que nos aproximemos da realidade para pensar poética e politicamente o mundo.

Entre os direitos fundamentais do ser humano, destaca-se o direito à moradia. Ao falarmos do pleno exercício da cidadania e do direito à cidade, colocamos em discussão o acesso a um lar digno em seus aspectos concretos e subjetivos. No Brasil, as casas tornam-se cada vez mais verticais e urbanas. Diante desse fato, podemos nos perguntar: em que medida a mudança de habitação afeta as pessoas? Como formular políticas habitacionais mais sustentáveis e que atendam às necessidades da população? Quais as diferentes formas do habitar doméstico? Quais são os dilemas e conflitos enfrentados pelo indivíduo que não se reconhece em sua casa ou em nenhuma? Pensemos sobre a fala da personagem Belonísia em *Torto arado* quando diz: "o interior de uma casa era tudo que tínhamos [...] Guardava segredos que eram parte do que todos nós éramos naquelas paragens" (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 124). Reflitamos sobre a importância de uma casa em nossa sociedade. Que concepções e representações sobre esse objeto podem ser identificadas no imaginário, nas experiências das pessoas e na Literatura?

Para ampliar os entendimentos sobre essas questões na perspectiva da leitura literária, pode ser realizado um levantamento do imaginário e das experiências com a casa entre os leitores, bem como um diagnóstico dos repertórios literários desses sujeitos e de seus contextos sociais. Para essa finalidade, podem ser utilizados mecanismos qualitativos de coletas de dados, a saber, observação, dinâmicas de caráter lúdico, conversas, aplicação de questionários, registro docente e registros dos estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 87), embora apresente a Literatura confinada no campo artístico-literário e não faça menção à biblioteca escolar, nas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, orienta a seleção de "textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.)". Portanto, as leituras que propomos coadunam-se com essa orientação e principalmente com as demandas práticas do cotidiano da sala de aula. Afinal, a organização do espaço-tempo escolar requer, muitas vezes, a leitura de textos menos extensos, que possam ser lidos no transcurso de uma aula.

Dentre os instrumentos que vêm sendo utilizados para apoiar o planejamento didático-pedagógico de alguns professores, podemos mencionar a *Taxonomia de Bloom*, cuja finalidade é “auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo que [...] engloba a aquisição do conhecimento, competência e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 424). Esse documento, publicado em 1956, foi revisado, em 1999, por um grupo de especialistas que se reuniu em Syracuse, Nova Iorque, supervisionado por David Krathwohl, que participou do desenvolvimento do documento original. O novo documento foi publicado por Anderson *et al.* (2001), separando conceitualmente o conhecimento do processo cognitivo e se estruturando em duas dimensões: a dimensão do conhecimento e a dimensão dos processos cognitivos. Embora seja um instrumento pensado originalmente para, a partir da classificação de habilidades cognitivas, ser utilizado no Ensino Superior, na definição de objetivos curriculares e avaliação de resultados de aprendizagem (conteúdos), acredita-se que ele possa subsidiar o trabalho docente na educação básica, possibilitando aos professores uma percepção acerca do que se espera que os alunos aprendam em cada nível da instrução escolar. Ao lidarem com esse *framework*, considera-se que os professores poderiam refletir sobre quais processos cognitivos e não cognitivos são mais contemplados em suas atividades docentes e assim procederiam à curadoria de sua prática, reavaliando constantemente suas estratégias e metodologias de ensino.

Leal (2020), em aula ministrada na disciplina *Leitura na Sala de Aula* do curso de especialização Língua Portuguesa: teoria e prática do ensino de leitura e produção de textos, ao identificar a *Taxonomia de Bloom revisada* como um modelo teórico utilizado por educadores para o desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias ao leitor contemporâneo, observa que ela tem sido revisitada por matrizes curriculares que a percebem como uma possibilidade de “ver o processo de ensino de uma forma mais ampla que inclui não somente a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade de usá-lo em situações novas e variadas”. A BNCC, ao prescrever que os estudantes se apropriarem de competências e habilidades cognitivas, parece seguir esse modelo teórico, pelo qual os conhecimentos específicos de uma área são construídos a partir das operações mentais necessárias à concretização de tarefas associadas a habilidades.

É possível que os seis grandes processos apontados pelo modelo de Bloom – lembrar, compreender, analisar, aplicar, avaliar, criar – possam auxiliar o professor na elaboração de atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, nosso interesse aqui é a vivência do texto literário na centralidade das aulas de Língua Portuguesa para que elas possam ser, de

fato, um acontecimento, nas palavras de João Wanderley Geraldi (2010)⁷. Nosso foco são textos poéticos e os “resultados” dessas experiências não são mensuráveis, embora isso não exclua a possibilidade de análise dos textos para além da leitura de deleite, mesmo no Ensino Fundamental. Entendemos que cabe à escola oferecer uma formação de leitor literário prazerosa, mas intencional e sistematizada, superando a concepção hedonista da leitura apenas por prazer. Amorim e Souto (2020, p. 110) problematizam que, ao se analisar os conceitos de fruição e de leitor-fruidor na BNCC, pode-se perceber a presença de vozes que tentam atribuir um sentido puramente estético à leitura literária na escola, que pode ser vista como algo inútil, não no sentido que lhe atribuiu Paulo Leminski, mas no sentido de ser descartável. Rezende (2020)⁸ pondera, contudo, que a construção estética precisa ser tomada como ponto de partida para, a partir daí, o leitor enveredar-se pela visão de mundo e pelos conhecimentos que ele for capaz de construir na interação com o texto.

Diante disso, acreditamos que o envolvimento com o texto literário não é apenas encantamento. Literatura é surpresa, espanto, o indizível. Dalvi (2021), ao identificar, na base curricular, a defesa de estratégias metacognitivas de automonitoramento como solução para os problemas de compreensão de textos na escola, diz que essa perspectiva encobre problemas de ordem cultural e econômica responsáveis pelo insucesso escolar. Diz ainda que tal concepção psicolinguística, ao focalizar apenas a problemática da qualidade de materiais didáticos e do não protagonismo do aluno na escola, joga sobre o professor e a instituição a responsabilidade pelo insucesso na aprendizagem, banaliza o rigor e a precisão científicos, focando em modelos de competências a serem internalizadas, não contribuindo para a humanização do homem, objetivo maior da educação. Ramos (2006) percebe, nessa “pedagogia das competências”, uma visão de controle dos estudantes, ao estabelecer atitudes, conteúdos e tipos de indivíduos a serem formados a cada etapa de ensino. De nossa parte, defendemos que a função da Literatura na escola é a vivência do prazer, a formação cidadã do leitor e a resistência às exclusões para uma vida mais livre e justa. Essa formação envolve questões curriculares, didáticas e discursivas.

Outra influência perceptível na BNCC é a do Grupo de Nova Londres, conforme afirmado por Ribeiro (2021, informação verbal)⁹. Esse grupo, formado por dez educadores, se reuniu, em setembro de 1994, em Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir o estado

⁷ GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

⁸ *O campo artístico-literário na BNCC e o papel da literatura* – palestra de abertura do evento *online* intitulado O papel do campo literário na BNCC: problematizações e ações didáticas, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Literária da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://youtu.be/q6MtDvVrB2g> Acesso em: 12 jul. 2021.

⁹ Informação fornecida por Ana Elisa Ribeiro, professora do CEFET/MG, em 02 jul. 2021. Cf. referências.

da pedagogia do letramento e, após várias discussões, apresentaram, em 1996, um artigo em forma de um manifesto programático dos multiletramentos com o objetivo de “ajudar a estruturar a experimentação curricular que enfrentamos em nosso ambiente educacional, que está em constante mudança” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106). Nesse artigo, o grupo apresenta uma nova abordagem da pedagogia do letramento por considerar que ela “tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102). A essa nova abordagem eles dão o nome de pedagogia dos “multiletramentos”. Consideram que, para dar conta da diversidade de sociedades cada vez mais globalizadas e da pluralidade de textos que circulam nelas, como os textos associadas às tecnologias de informação e de multimídia, faz-se necessário negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Reivindicam para todos os alunos modos de aprendizagem “que conduzam a uma participação social plena e equitativa” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102). Nós destacamos, portanto, que os multiletramentos incorporados à BNCC a partir de recursos semióticos e das produções juvenis contemporâneas, além de revelarem uma face progressista do documento, apontam para a necessidade de superação dos problemas estruturais de aprendizagem no Brasil, sendo essencial formar professores para auxiliarem o aluno a refletir sobre a realidade, a se organizar como classe e buscar o autoconhecimento pautado pela justiça social.

Nesse contexto de embates político-discursivos importantes, nos propomos a investigar, nesse trabalho, as diversas relações possíveis entre a linguagem dos poemas e de outras artes, como a música, o cinema, a arquitetura, a charge, as histórias em quadrinhos e a pintura, de modo a favorecer a aproximação dos estudantes com obras de diversos gêneros e de diferentes produtores culturais, ampliando e diversificando seu repertório rumo aos multiletramentos. O objetivo central dessas leituras é, pois, promover experiências com a poesia na escola em diálogo com outras linguagens, visando à apropriação do texto literário pelo aluno-leitor. De acordo com Rildo Cosson (2014), “*Letramento literário* é o processo de apropriação da Literatura enquanto linguagem”. Esse processo começa na infância e se estende por toda a vida do leitor, tornando-o mais sábio, mais expressivo e mais livre. Para o autor, a formação do leitor literário é uma prática social, e a efetivação dessa formação pressupõe a realização de atividades sistematizadas a partir de quatro eixos fundamentais: o contato efetivo com os textos; o compartilhamento deles amparado pelo respeito aos interesses e às dificuldades de cada leitor; a ampliação do repertório pautada pela diversidade de textos e linguagens; a continuidade das práticas. O objetivo desse tipo de letramento é

“formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (COSSON, 2009, p. 12).

Cosson, partindo do conceito de letramento literário e tendo em mente as obras extensas, como romances, que não podem ser lidas no transcurso de uma aula, propõe uma sequência básica de letramento literário a ser aplicada na escola. Em nossa proposta de leitura, porém, ao selecionarmos os poemas e os demais textos que podem com eles dialogar, o que contemplamos são as leituras de curta extensão, considerando relevante a observação do tripé bakhtiniano – conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional – bem como do contexto social, das condições de interação, da situação de ocorrência, do gênero, do suporte de veiculação, dos sujeitos da enunciação e dos recursos imagético-sonoros dos textos. Acreditamos que a leitura na escola deve, antes de tudo, estar relacionada às interações entre os leitores e destes com os textos, além de se vincular às situações concretas da aprendizagem. Em uma análise que considere esses elementos como fundamentais à constituição de um texto, estudante e professor têm a oportunidade de interagirem qualitativamente como sujeitos, por intermédio da linguagem materializada nos enunciados. Colocamo-nos, pois, na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2003). Ademais, acreditamos que, no ambiente escolar, o educador necessita ir além dos métodos, sendo mais importante possuir gosto e prazer pelo *ato de ler*, destacando, aqui, uma referência ao famoso livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de Paulo Freire. O professor não precisa necessariamente seguir um modelo, sob o risco tornar-se um mero aplicador de metodologias pedagógicas alheias, o que pode reduzir seu papel político de atuação social (SARTORI, 2018, p. 47).

Os alunos precisam ser estimulados a sugerir textos de seu repertório para que o professor possa ir vislumbrando seus horizontes de expectativas a serem ampliados. Eles podem ser incentivados também a construir portfólios, que poderão funcionar como uma coletânea dos textos lidos e um registro dos questionamentos e conhecimentos (com palavras, frases, esquemas, desenhos). Podem ainda compartilhar suas criações (dramatizações, produções midiáticas e outras). A abordagem temática sugerida aqui pode ser interessante na medida em que os estudantes percebam que ler sobre um tema em diversas fontes literárias e não literárias pode contribuir para a ampliação de seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais ao refletirem mais detidamente sobre assuntos de seu interesse. Santos (2021, p. 62), em estudo sobre leitura em múltiplas fontes de textos informativos, define esse procedimento como “o ato ler diferentes textos sobre um mesmo tópico”. Assim, o uso moderado dessa estratégia também na leitura de textos literários, aliado à valorização da

identidade cultural e às preferências dos estudantes, pode fazer com que eles se sintam pertencentes a uma organização social para a qual possam contribuir como guardiões da convivência e da justiça. Caso opte-se por ler textos sobre um determinado tema, ele pode, inclusive, ser definido pelos próprios estudantes em conversas, por meio de votação ou outros procedimentos democráticos. Ressaltamos, contudo, que mais importante que definir temas para a leitura é partir de perguntas, de problemas a serem resolvidos, conforme sugerimos na introdução das atividades que esboçaremos no capítulo sete.

Avaliamos que a realização das leituras requer a disponibilização aos estudantes das obras literárias. Se a escola não possuir internet, o material de áudio e vídeo deverá ser montado previamente para a realização plena da aula. Essas ações são condições necessárias para que o aluno possa se apropriar efetivamente do texto literário e vivenciar os sonhos que ele pode proporcionar. Segundo Antonio Candido, consumimos Literatura para sonhar, de fato ou no espaço da fabulação. O crítico identifica esse ato como necessário para a existência do ser, compreendendo o conceito de Literatura da maneira mais ampla possível. Em sua definição, Literatura são

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Para o autor, não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois considera que ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”. A experiência literária, ao que tudo indica, parece ser uma necessidade universal de ficção e de fantasia para o ser humano, “pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 2002, p. 83). A Literatura, nas palavras de Candido (2011, p. 177), é “o sonho acordado da civilização”, sendo fator indispensável de humanização ao confirmar o homem na sua humanidade. A humanização, nesses termos, é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

O texto literário vai além da mera comunicação, pois ele “é, sobretudo, uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 2002, p. 85). Dada essa propriedade, não é por acaso que, “nas nossas sociedades, a Literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2011, p. 177).

De fato, se o texto literário corresponde a uma necessidade universal e contribui significativamente para a produção de conhecimentos, constitui-se como um direito que precisa ser garantido, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). Portanto, a Literatura entendida conforme Candido em suas dimensões de visão de mundo, de construção estética e de forma de conhecimento, precisa ter espaço na escola e na sociedade, podendo ser “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 188). Ela pode, até mesmo, atender à histórica demanda educacional de que os alunos leiam e escrevam com proficiência.

Isso posto, reiteramos a relevância de nosso recorte direcionado à leitura de poemas. Consideramos que a poesia tem a possibilidade de sensibilizar o sujeito e impulsioná-lo a reagir a partir da atribuição de significados aos sentimentos e às coisas. Osakabe (2005, p.49) nos diz que a poesia precisa ocupar um lugar de destaque na sociedade “por sua própria constituição, já que ela se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento trará consequências nada desprezíveis na formação do aluno”. Os poemas proporcionam o contato com diversos recursos valiosos à expressividade humana.

A contrapelo da indiferença, decorrente do ceticismo que compõe a base atual dos comportamentos sociais e políticos, nada mais extemporâneo do que a poesia, nada mais inadequado do que ela nesta época em que critérios como utilidade e eficácia, impõem-se como determinantes dos valores de prestígio. E nada mais fecundo do que ela para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora (OSAKABE, 2005, p. 54).

A linguagem contida nos poemas, ante o exposto, tem muito a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois “ela é logos, discurso e razão juntos, como o viram os gregos. E isso pelo próprio fato de ser linguagem articulada” (BENVENISTE, 1976, p. 26).

2 A LÓGICA DA CRIAÇÃO LITERÁRIA E OS CAMINHOS DO LETRAMENTO

Um poeta, embora use palavras, está mais próximo de músicos e plásticos do que ficcionistas. (Paulo Leminski. Depoimento publicado em livro de cartas remetidas a Regis Bonvicino. Carta 38, 1978).

Procurando compreender as leis lógicas que regem a criação literária, ou seja, tentando ir além do sentido estético – relativo e valorativo –, Kate Hamburger, em *A lógica da criação literária* (1986), defende a tese de que há uma lógica nessa criação, a qual seria identificável linguisticamente. Dessa forma, ao investigar as relações entre linguagem, criação literária e realidade, ela procurou definir a estrutura da linguagem da ficção e do drama, propondo o estabelecimento da diferença entre a linguagem da criação literária e a linguagem da realidade.

Valendo-se das definições aristotélicas para *mimeses/poiésis*, Hamburger discute o conceito de ficção, o que resulta, entre outras coisas, na diferenciação entre as formas ficcional/mimética e lírica, pertencentes ao sistema da Arte Literária. Assim como Aristóteles, ela considera, na conceituação de *mimesis*, o significado de representação, e não de imitação. Seu objetivo é compreender a lógica literária a partir da teoria linguística, no caso, a teoria da enunciação: estrutura sujeito/objeto da língua, válida em todo o domínio da linguagem, exceto na esfera dos gêneros ficcionais. Suas reflexões contribuem, de alguma forma, para lançar luz tanto à Literatura como à realidade, afinal, toda enunciação é uma expressão da realidade e fundamento para determinar as diferenças entre o real e o literário. Porém, “não é a noção de realidade em si, mas a do enunciado de realidade que fornece o critério decisivo para a classificação dos gêneros literários” (HAMBURGER, 1986, p. 29). Hamburger supõe que “o sistema de enunciação da linguagem é o correspondente verbal do próprio sistema de realidade” (HAMBURGER, 1986, p. 34-35). A partir desse pressuposto, ela propõe, em lugar de estabelecer a diferença entre Literatura e realidade, traçar a distinção entre Literatura e enunciação de realidade. É desse modo que ela examina os critérios da linguagem comprometida com o real: a partir da lógica do sistema enunciador da linguagem, que sempre é um enunciado de realidade.

Nessas formulações, o que caracterizaria um enunciado de realidade é a presença de um sujeito-de-enunciação, figura que dá origem aos enunciados (um demarcador do enunciado, uma expressão da realidade, ainda que se identifiquem elementos imaginados nos enunciados que ele produz). A enunciação desse sujeito diz respeito a um objeto-de-enunciação (o conteúdo). Portanto, um enunciado, sempre real, é uma *performance* linguística

que traz um *Ich Origin* real, autêntico, cuja experiência é transmitida na enunciação, ainda que nem todas as declarações desse sujeito sejam passíveis de verificação, pois, todo enunciado é vivência e perspectiva do real; é real na medida em que é um símbolo deste, mas não verdadeiro ou o real em si.

Os gêneros ficcionais ou miméticos – épicos e dramáticos – não apresentariam um sujeito-de-enunciação, diferente de um texto científico, que possui um sujeito teórico, de um lírico (poemas, cartas), cujo sujeito é histórico ou de um texto informativo, em que o sujeito é pragmático. A Literatura ficcional tem, como princípio, a representação de uma realidade a partir dos símbolos socialmente construídos. Ela se caracteriza pela presença de personagens que agem e falam por si mesmas. Ela traz a vivência desses personagens, sendo *mimese* da realidade e não enunciado. Tal mundo fictício não é o campo da experiência do autor, do narrador ou dramaturgo, mas o mundo de seres fictícios onde o sujeito de enunciação é fictício. Segundo a autora,

A ficção épica é definida do ponto de vista da Teoria Literária unicamente pelo fato de, primeiramente, não conter uma *eu-origo* real e, secundariamente, por conter obrigatoriamente *eu-origines* fictícias, isto é, sistemas de referência que nada têm a ver epistemologicamente, e com isso temporalmente, com um *eu-real*, do autor ou do leitor. (p. 52)

A literatura lírica seria, por sua vez, a esfera do sujeito-de-enunciação lírica, que transforma a realidade objetiva em realidade subjetiva vivencial. Experimentamos o poema lírico como o campo vivencial do sujeito-de-enunciação, um sujeito histórico, cujo enunciado não visa o objeto, mas o atrai para a sua esfera vivencial e o transforma. Suas enunciações não visam ao objeto, embora ele seja o núcleo da produção de sentidos pelo sujeito. Assim, a tensão entre criação literária e realidade serve para delimitar o campo das Literaturas narrativa e dramática, não servindo, porém, para o gênero lírico. A análise da criação lírica talvez possa servir-se da teoria da enunciação, para a qual a lírica é um enunciado de realidade situado no sistema enunciador da linguagem. No entanto, na Literatura lírica, bem como na ficcional, a enunciação não tem qualquer obrigação para com a realidade objetiva, o objeto a ser transformado pelo sujeito lírico. Afinal, o conhecimento que ela produz não corresponde ao real em si, não sendo por ele determinado, mas se trata de conclusões acerca da realidade, elaboradas por agentes diversos e em discursos. Da mesma forma, esse tipo de enunciação “não garante nunca que algo necessário e autêntico venha a ser produzido” (ADORNO, 2003, p. 66), pois produzir ou fruir um poema é vivência de linguagem a partir de subjetividades que se encontram com maior ou menor afinidade, problematizando suas contradições e

fragmentações, visando a alguma verdade existencial. Conforme resume bem Octavio Paz (1982, p. 11), “não existe nada mais evasivo e indefinível do que o poético”, embora, na perspectiva do enunciado proposta pela teórica alemã, na enunciação lírica, as experiências de um sujeito com um objeto de enunciação se façam presença sensível, expressiva e inventiva. Afinal, “através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser” (PAZ, 1982, p. 138). Enfim, o fato é que essa experiência, resultante de um trabalho com a linguagem, é *performance* linguística irreproduzível, sem qualquer finalidade prática, em que coincidem forma e conteúdo.

Sendo assim, como orientar uma formação de leitores de poesia no ambiente escolar, se a formação desse leitor requer a mobilização e o monitoramento das práticas de leitura e compartilhamento de textos? Como formar “um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores”, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular? (BRASIL, 2018, p. 156). Bom, para formá-lo, defendemos as práticas de leitura capazes de facilitar a interação entre os alunos e entre estes e os professores, como as de Richie e Haddad (1991), que propõem atividades de leitura e escrita calcadas nas ideias de desinibição, para que o aluno experimente a descontração e expresse livremente suas opiniões; de estímulo, pela utilização de recursos como a música e o desenho na exploração dos textos e da criatividade e de criação, que consiste nas tentativas de elaboração dos textos.

Alda Beraldo (1990) concebe o trabalho com poemas a partir da leitura, do jogo e da criação. Com o intuito de favorecer a familiaridade com a linguagem poética, a percepção da realidade, a sensibilidade e a criatividade, suas atividades exploram diversos aspectos da composição lírica, tais como: estrutura de um poema, disposição gráfica do texto, tema, rima, ritmo, repetição, pontuação, adjetivação, personificação, assonância, aliteração, metáfora, entre outros aspectos. É uma abordagem relevante para a leitura de poemas na escola.

Consideramos fundamental o incentivo à manifestação oral dos estudantes, pois, segundo Richie e Haddad (1991, p. 11), “a fala reflete a bagagem existencial do emissor, a leitura que ele faz do mundo que o cerca”. Para tanto, faz-se necessário deixá-los à vontade para expor seus pensamentos e sentimentos, durante as leituras e as atividades mais lúdicas (como desenhar, assistir a um filme, ouvir uma música, etc.), com vistas à socialização, à desinibição, ao desenvolvimento da atenção e ao estímulo à leitura. As atividades lúdicas são recursos que aguçam os sentidos e a observação, contribuindo para o desenvolvimento sensorio-motor e para a organização do pensamento. Por isso, é interessante que elas sejam experimentadas em grupos e individualmente durante as aulas. Assim, na abordagem dos

textos, no caso, os poemas que sugeriremos para leitura, consideramos importante buscar apoio em Bakhtin (2003), o qual concebe que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados concretizados em gêneros discursivos. Ele diz assim:

cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O teórico identifica ainda três elementos envolvidos na configuração dos gêneros do discurso: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ele considera que “todos estes três elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação” (2003, p. 261-262). Desta forma, se tomarmos os textos como unidades significativas de ensino, categorizados por Marcuschi (2002, p. 23) em objetos chamados gêneros textuais e conceituados como realizações linguísticas que cumprem funções em situações comunicativas, podemos abordar a leitura de poemas na escola a partir desse tripé, bem como de outros elementos internos e externos aos textos, partindo da interação na qual alunos e professor são sujeitos que interagem pela linguagem materializada nos enunciados. No entanto, é muito importante que tudo ocorra sem imposições, preconceitos ou fórmulas rígidas, pois as experiências deverão ser direcionadas ao prazer e à exploração do novo. Ao propormos aos alunos a leitura compartilhada dos textos selecionados, nos orientamos pela ideia de que ler um texto é reconstruí-lo, atualizá-lo com os olhos do presente, recontextualizá-lo. Temos em mente a percepção de que nosso objeto é inusitado e imprevisto, podendo nos incomodar, nos descondicionar e fazer-nos duvidar da própria linguagem. Utilizando os dizeres de Dias (2011, p. 95), um poema é “simultaneamente atraente e arredo. E é justamente essa contradição despertada pela poesia que a torna um objeto singular, que vale a pena examinar”. Por isso, nos colocamos no terreno da verossimilhança, concebendo a linguagem como simulação e manipulação de signos. Percebemos os textos líricos como práticas discursivas mediadoras das relações entre a linguagem e a realidade social. Esses textos, ao dialogarem com outros textos e com a cultura, criam resistências simbólicas e subversivas. Nesse processo, os textos poéticos carregam a potencialidade de devolver-nos a realidade como outra, o que faz com que busquemos aqueles cujas imagens nos provocam a exercer a criticidade, desafiando nossa credulidade em relação aos sentidos tramados na enunciação.

Objetivamos buscar no texto lírico o que ele nos oferece em sua corporalidade, mergulhando “nas trilhas abertas pelo próprio texto” (DIAS, 2011, p. 63). Não pretendemos classificar ou conceituar, embora possamos, em alguns momentos, lançar mão de alguns conceitos. Preferiremos, conforme Barthes (2001, p. 305), “deixar a teoria correr na análise do próprio texto”, com o olhar sensível do leitor. Buscamos exercitar a surpresa, a dúvida, o desequilíbrio, a inquietude, a metamorfose, a complexidade e a desestabilização de códigos conhecidos. O caminho analítico que queremos seguir, abertos a reavaliá-lo, é o do diálogo com as imagens dos textos a partir da experiência sensível que elas nos proporcionarem. Almejamos lançarmo-nos aos textos não exclusivamente para compreendê-los; desejamos penetrar em suas brechas, em suas malhas, para ali depositarmos a nossa marca de leitor. Aceitamos a incompletude da linguagem e trabalhamos com a ideia de que “o texto se faz, se trabalha, através de um entrelaçamento perpétuo” (BARTHES, 2006, p.74), incorporando outros textos e códigos a partir da leitura. Na leitura de um poema, esse procedimento pressupõe paciência, lentidão e vivência demorada com o objeto, ao contrário da fruição imediata ou da catarse ingênua (DIAS, 2011, p. 108).

Acreditamos, portanto, que essas reflexões são muito importantes e podem estar a serviço da inserção crítica do aluno em práticas discursivas variadas. Além disso, podem contribuir para afirmar a importância social da competência literária na sociedade. Consideramos fundamental essa afirmação, pois não parece ser aceitável uma educação sem a experiência continuada e progressiva do aluno com os textos literários.

3 POESIA INFANTIL? TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS

[...] até aos confins do universo, até às portas dos caos, eis o vasto campo por onde passeio... É para ali que transporto a minha existência, atrás de Homero, de Milton, de Virgílio, de Ossian, etc. (Xavier de Maistre, *Viagem à roda do meu quarto*, 1794).

Regina Zilberman, em *A Literatura Infantil na Escola* (1981), descreve o percurso de formação deste gênero literário e sua contribuição para a ideologia dominante. Ela diz que o sistema de linhagens e clientela na Europa da Idade Média era mantido por relações amplas de vínculos familiares para manutenção da supremacia de uma classe aristocrática proprietária de terras. Com a decadência da aristocracia, ao final do século 17 e durante o século 18, constitui-se um modelo burguês de família uninuclear no qual passa a vigorar um novo conceito de infância, antes não percebida como um tempo diferente. No novo contexto, surgem, então, no continente europeu, os primeiros livros para crianças.

A Literatura Infantil brasileira nasce no final do século XIX, com a proclamação da República e a organização do ensino público, tendo em Olavo Bilac seu grande representante. No Brasil, o século XX trouxe a valorização da infância na cultura; e a Literatura Infantil vem se desenvolvendo em diálogo com esse processo. O percurso histórico dessa literatura, desde seu surgimento, atrelado à educação, veio refletindo ideias e comportamentos da sociedade burguesa, marcada por conservadorismo, tecnicismo, moralismo e didatismo, que construíram definições de uma literatura para crianças orientada pelo adulto e pelo mercado.

Com o objetivo de atender a uma demanda educacional por livros, a produção de poemas dedicados à infância no Brasil possivelmente teve início com as seguintes publicações: a antologia *Florilégio brasileiro da infância* (1874), organizada por João Rodrigues da Fonseca Jordão, o *Livro das crianças* (1897), de Zalina Rolim, e *Poesias infantis* (1904), de Olavo Bilac. Ainda que Bilac se destacasse na utilização de recursos lúdicos e formais em seus poemas, suas criações se caracterizavam pelo tom moralizante e pedagógico, cujo objetivo primeiro era a transmissão de valores cívicos, religiosos e comportamentais a serem incutidos nas crianças. De acordo com a tradição crítica, os poemas de Bilac traziam, como traço principal, o objetivo explicitamente educativo ainda presente na produção poética para a juventude da atualidade. Segundo Nelly Novaes Coelho, essa poesia do início do século XX sugeria (ou evidenciava?):

a linguagem exortativa das “boas maneiras” ou “bons sentimentos” a serem imitados pelos pequenos; a linguagem “infantilizada” (cheia de *inhos* e de exclamações); a idealização da infância como a “idade de ouro” que é logo

perdida; ou ainda as descrições estereotipadas da paisagem (COELHO, 2000, p. 231).

Deferentemente do que ocorreu com a prosa, o modernismo, que primava pelo lúdico e pela simplicidade, concretizou-se tardiamente na poesia. *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa, inaugura a moderna poesia infantil brasileira, rompendo com o tom pedagógico predominante na Literatura para a infância conforme observa Aguiar (2012, p. 13), embora na visão de Lajolo (1993, p. 148) os textos de Henriqueta não deixam de ter, ainda como referência um sistema de valores convencionais.

Desse modo, as obras *A televisão da bicharada* (1963) de Sidónio Muralha, *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles (1964) e *A arca de Noé* (1970) de Vinicius de Moraes, serão as responsáveis por consolidar a modernidade na poesia destinada às nossas crianças, explorando recursos como a imaginação, o humor, o experimentalismo formal e os elementos folclóricos na produção de poemas. Os poemas de Cecília e Vinicius voltados ao público infantil e juvenil assumiram a tarefa de incorporar o ilogismo, o jogo, a criticidade e o elemento lúdico a esse gênero literário (PONDÉ, 1990, p. 123).

Regina Zilberman (2005, p. 129) considera que, depois de 1980, houve uma “explosão” na produção poética infantil; “descobriu-se a poesia para crianças”. Porém, os escritores que despontam nessa década segundo Aguiar (2012, p. 13), embora invistam nas renovações editoriais de seus livros e consigam uma boa circulação no mercado literário, dão continuidade a diversos temas e formas utilizados pelos poetas da geração anterior. Esses temas oscilam entre os valores, as ideologias e as visões de mundo do início do século XX e valores inaugurados pelos primeiros modernistas do gênero. Assim, podemos encontrar nessas produções tanto a temática do medo, da dor, do socorro divino, como a da amizade, beleza, ludicidade, o cotidiano infantil e sua interação com os animais/natureza, a vida familiar ou rural, a dificuldade das relações, o ilogismo, o inesperado, a rebeldia, a irreverência, a malandragem e a ternura. No que pese a variedade temática e a incorporação de recursos linguísticos e imagéticos instigantes para o leitor infante, alguns desses textos ainda mantêm o ponto de vista do adulto e o tom moralizante do final do século XIX.

De acordo com estudiosos, dentre os temas recorrentes, se destacaria o dos animais, por sua presença constante desde os primeiros poemas feitos para crianças no Brasil. Regina Zilberman (2005, p. 132) acredita que essa recorrência pode estar relacionada a fatores como: a) o investimento na identificação do leitor para com o texto, o que justificaria a predominância dos animais domésticos; b) os objetivos linguísticos de alfabetização, por

exemplo, c) as expectativas em relação à presença de elementos lúdicos e cômicos nos poemas dedicados a crianças. Para Lajolo (1993, p. 151), a grande presença dos animais na poesia infantil brasileira, herdada de autores antigos como Esopo e continuada pelos primeiros poetas, talvez se justifique por um desejo de ingenuidade e por um descompromisso em relação à realidade. No entanto, ela pondera que é possível encontrar obras nas quais os animais protagonizam situações que se afastam do convencional.

Conforme Pondé (1990, p. 127), as quadrinhas, os trava-línguas, os ditados populares e demais brincadeiras lúdicas da tradição oral, do chamado folclore, também vêm se destacando como mote para a criação poética infantil brasileira ao longo do tempo, tanto por sua riqueza formal, como pela possibilidade de seu aproveitamento pedagógico, por meio do qual a criança tem acesso gradativo aos diversos níveis de elaboração da linguagem.

Com relação aos recursos expressivos mais utilizados no Brasil, nas líricas moderna e contemporânea para crianças, Cruz (2014, p. 41) traz à baila a posição de especialistas que apontam a existência de duas correntes predominantes – uma lúdica e uma lírica – as quais estariam relacionadas aos objetivos discursivos de cada autor ao produzirem seus textos.

O escritor Leo Cunha (2012, pp. 72-78) identifica, além dessas, uma vertente rítmica ligada à sonoridade e uma visual que se vincularia a uma estética concretista. Maria Zaira Turchi (1995, p. 156) distingue ainda uma corrente de poemas narrativos e uma de prosa poética. Para Mello (1995, p. 148) temporalmente um texto representante da corrente lírica seria o que “não se ocupa do encadeamento causal ou cronológico dos estados da subjetividade, mas se imobiliza sobre uma emoção, sentimento, ideia”. A escritora Henriqueta Lisboa seria uma das primeiras representantes dessa vertente, expressa em *O menino poeta* por intermédio de fartos recursos metafóricos. Outra representante dessa linhagem, a primeira para alguns estudiosos, seria Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo*.

A vertente lúdica, por sua vez, se caracterizaria por trabalhar o humor, podendo apresentar, conforme Leo Cunha (2005, p. 81), “o humor no jogo de palavras, o humor no jogo de ideias, o humor na reinvenção do cotidiano”. Segundo especialistas, um dos primeiros representantes dessa vertente, senão o primeiro, foi Vinicius de Moraes, com *A arca de Noé*. Nessa obra, ao descrever os animais, o poeta lança mão da espontaneidade, da linguagem coloquial, do experimentalismo sonoro e do humor, surpreendendo o leitor e provocando-lhe o riso. Essa corrente encontraria representação também em autores como Sidónio Muralha, Sérgio Caparelli, José Paulo Paes e Elias José, para citar alguns.

Alguns poetas e estudiosos do assunto identificam uma predisposição à leitura de poemas mais lúdicos em sala de aula devido aos desafios que os poemas mais líricos podem

trazer ao professor por lidarem com as subjetividades. Paradoxalmente, Cunha (2005, p. 80) aponta uma menor valorização dos textos com essa tonalidade talvez por se afastarem da visão predominante sobre o que é o texto poético, sendo avaliados como menos profundos. Buscando capturar a questão pelo viés da recepção, Pondé (1986, p. 131) avalia que os poemas de feição mais lúdica sugeririam uma contestação da lógica adulta, sendo, portanto, mais atraentes ao leitor mirim.

Para além dessas considerações, conclui Maria Zaira Turchi (1995, p. 163): “uma única obra pode apresentar simultaneamente os dois tons. [...] a classificação refere-se, apenas, à predominância de uma tonalidade ou de outra”. O importante é perceber, de acordo com Lajolo e Zilberman, no livro *Literatura Infantil brasileira: histórias e histórias* (1984), que

a produção poética para a infância solidificou-se nos últimos anos, não só em termos de quantidade (proporcionalmente aos outros períodos) e diversidade, como em termos de qualidade, desvencilhando-se do recorte didático e pedagógico. Nesse amadurecimento, a poesia infantil aproxima-se da não infantil do mesmo período, igualmente fértil em experiências poéticas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 145).

Houve mudanças significativas na poesia produzida para crianças. Passou-se a utilizar novos suportes, novas *performances* e formatos para os textos, que incorporaram as linguagens hipermidiática e intersemiótica, marcadas pela interatividade, pela brevidade, instantaneidade e digitalidade, que incluem sons e animações diversas. No entanto, algumas questões relacionadas à sua recepção ainda carecem de reflexão e ação.

4 RECEPÇÕES DE LITERATURA: oi, poesia! Alô, escola!

*[...] Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?
(Ferreira Gullar. Traduzir-se. Na vertigem do dia, 1980).*

4.1 Escolarizar?

São conhecidas as dificuldades do livro de poesia no mercado editorial brasileiro. Entre as artes literárias, esse gênero parece não conquistar muitos leitores para si apesar de diversas pessoas se dizerem apreciadoras de poemas e da quantidade de poetas que se lançam ao mercado. Isso se deve tanto às dificuldades de comercialização e divulgação, quanto ao silêncio da crítica e à ausência desses textos na sala de aula. *Poesia infantil, de 1986*, da estudiosa e professora gaúcha Maria da Glória Bordini, é considerada a primeira obra publicada no Brasil exclusivamente sobre poesia para crianças. Nesse contexto, não é raro encontrarmos ainda educadores que atribuem às crianças o pouco interesse pelos poemas. Provavelmente não se dão conta de que esse pensamento pode ser decorrente da forma como esses textos são apresentados a elas. Drummond parece suspeitar disso em uma de suas indagações:

Não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (ANDRADE, 1974 apud VILA DE UTOPIA, 2019).

Conforme Bordini (1986), ainda nos depararmos com obras de escritores que se vestem de pedagogos para ensinar condutas dentro das convenções poéticas que empregam para adultos. Zilberman (2003) também questiona uma concepção essencialmente pragmática e utilitária da Literatura recorrente nos dias atuais, pela qual o texto literário aparece, quase exclusivamente, como gênero discursivo. Segundo a autora, a Literatura pode constituir um gênero do discurso, como sugere Bakhtin. Contudo, tal visão põe de lado um aspecto material

da Literatura, que é o livro literário, excluído do ensino. Fazendo um histórico do livro didático, instrumento ainda indispensável no Brasil, a estudiosa mostra como esse objeto cultural termina por implicar certo apagamento da Literatura na escola. Nesse caso, o problema não é apenas que ele seja constituído de textos mal recortados, mas também que, por seu caráter fragmentado, acaba por substituir a leitura do livro literário, que é o veículo preferencial da Literatura. Zilberman sugere uma formação de leitor em que esse artefato mercadológico seja utilizado pelo professor somente como material de apoio para as aulas, dada a incapacidade de formar alunos proficientes em leitura apenas com ele. Afinal,

um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizadora, material e imediata do livro impresso (Zilberman, 2003, p. 266).

4.2 Classificar?

Com relação aos estágios de desenvolvimento das crianças, Bordini aponta uma transitoriedade dos leitores de poemas infantis, a qual requer uma hierarquização dos textos poéticos a serem lidos por eles. Para Bordini, essa transitoriedade deveria orientar a oferta desses textos de acordo com as faixas etárias. Ela diz:

É preciso pensar numa possível hierarquização da produção poética para jovens que leve em conta as habilidades linguísticas e intelectuais requeridas pelos textos, a partir de suas características estruturais e do horizonte de expectativas e aspirações que estas originam (BORDINI, 2008, p. 27).

A hierarquização defendida por Bordini ajudaria a orientar a produção de poemas destinados às crianças, atendendo aos seus estágios de desenvolvimento, que estariam relacionados ao domínio da sonoridade e das imagens, bem como às questões morais/culturais que envolvem o ser social criança.

Considerando que crianças ou jovens não compram seus próprios livros; e seu contato com a Literatura, quase sempre, se faz de forma mediada, seja pelo professor, seja pela família, o mercado editorial investe muito nessa demanda pragmática, estabelecendo classificações redutoras que situam os produtos literários entre o artístico e o mercadológico. É o que observa Bordini, embora pondere questões de natureza cultural e pedagógica.

Mesmo que esse tratamento diferenciado possa ser defensável por respeito aos condicionamentos culturais e aos estágios de maturação – uma vez que traumas psicológicos são provavelmente danosos –, não se pode negar que o estatuto artístico da literatura infantil sofre pressões e desajustes exteriores às injunções do fazer literário em si (BORDINI, 1986, p. 7).

Mello (1995, p. 151) considera que o questionamento dessa assimetria no processo de comunicação entre o adulto que produz Literatura e a criança que a consome foi inaugurado por Cecília Meireles na medida em que a criança adormecida no interior do adulto teve a possibilidade de se dirigir ao leitor com sua visão de mundo. Parece ter sido essa mesma atitude que orientou também a escrita de *O menino poeta*, segundo declarou sua autora em carta ao amigo Mário de Andrade: “é a poesia que eu quisera ter encontrado aos doze anos” (HENRIQUETA, 1941 apud SOUZA, 2010, p. 169). Essas poetisas e essas pesquisadoras precursoras nos ensinam que, além de buscar uma aproximação com o universo infantil, o adulto deve permitir que o jovem se movimente pelo universo literário de acordo com sua própria iniciativa. Afinal, “a literatura só se torna infantil quando consagrada pelas crianças no processo histórico, passando, pois, a fazer parte do imaginário da infância” (BORDINI, 2008, p. 27). Como não se lembrar aqui das palavras de Cecília?

Ah, tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, o teu prestígio será, na verdade, imortal. (MEIRELES, 1984, p. 31)

4.3 Como moderar?

Neusa Sorrenti (2009) acredita que a superação da problemática apontada nas seções anteriores não se efetivará sem o investimento nas habilidades moderadoras do professor, um iluminador dos encontros iniciais entre crianças e poemas, entre os leitores e a Literatura.

Durante muito tempo, acreditou-se que, para aproximar a criança da poesia, bastava apresentar-lhe textos de qualidade. Sabe-se hoje que é preciso somar outros elementos a essa aproximação, entre os quais o entusiasmo do professor ou mediador. Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia (SORRENTI, 2009, p. 19).

Nós acreditamos também que, em se tratando da leitura literária na escola, cabe ao professor desenvolver atividades menos voltadas à sistematização linguística e mais à

criatividade/vivência dos alunos; atividades que os tornem capazes de reconhecer os diversos recursos semânticos e composicionais em um poema, mas que, sobretudo, os façam gostar de poesia. Isso é o que recomenda Drummond aos educadores.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (ANDRADE, 1974 apud VILA DE UTOPIA, 2019).

Essa tarefa não parece ser das mais fáceis nas palavras de Candido, para quem a função educativa da Literatura

é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes (CANDIDO, 2002, p. 84).

Conforme o crítico, a natureza da Literatura e sua função educativa são bastante complexas, por vezes contraditórias, mas talvez por isso humanizadoras. O fato é que ao professor cabe a importante e difícil tarefa de ser um moderador das práticas de linguagem a serem desenvolvidas na escola. Ele tem o dever de promover práticas significativas de leitura e compartilhamento de textos diversificados. O professor de Língua Portuguesa em especial é o responsável por colocar em prática a leitura dos textos literários na escola. Missão difícil, mas certamente, e em alguma medida, possível e nobre, pois a poesia é potência, e nós precisamos dela. Por isso se faz necessário encontrar formas de vivenciá-la, não apenas na escola, mas inegavelmente nesse lugar.

4.4 Poesia para ler, en(cantar) e subverter

Octavio Paz, ao abordar as sonoridades constitutivas dos poemas, o faz a partir da ideia de ritmo, que não é uma medida nem algo que está fora de nós, mas somos nós mesmos agindo sobre algo. Ele nos diz que “o ritmo é sentido e diz algo. Seu conteúdo verbal e ideológico não são separável. Aquilo que as palavras do poeta dizem já está sendo dito pelo ritmo em que as palavras se apoiam” (PAZ, 1982, p. 70). Ele acrescenta que “cada ritmo implica uma visão concreta do mundo” (PAZ, 1982, p. 73), de modo que “a unidade da frase,

que na prosa se dá pelo sentido ou significado, é conseguida no poema graças ao ritmo” (PAZ, 1982, p. 81).

Valery (1991, p. 217) também identifica no poema a junção inseparável entre som e significado, capaz de nos tirar do curso normal da vida, atuando “simultaneamente sobre nossa sensibilidade, intelecto, memória e ação verbal”. Embora, como diz Valery (1991, p. 214), não exista “qualquer relação entre o som e o sentido de uma palavra” e, embora seja incerto o efeito de um poema sobre nossas percepções, “a tarefa do poeta é nos dar a sensação de união íntima entre a palavra e o espírito” (VALERY, 1991, p. 214). Como se faz isso? A resposta talvez esteja na ação de declamar, *performar*, vivenciar, pois um texto lírico se constitui como tal

no instante da sua declamação: o poema é portanto somente em ato. Este ato, como a dança, tem por finalidade criar um estado do espírito; nesse ato se dão as suas próprias leis; através dele criam-se também um tempo e uma medida de tempo que lhe convêm e lhe são essenciais: não se pode distingui-lo de sua forma de duração. Começar a dizer os versos é entrar em uma dança verbal (VALERY, 2011[1936], n.p.).

Bachelard parece confirmar a necessidade de se vivenciarmos a poesia como realidades humanas, não bastando “referir-se a "impressões" para explicá-las. É preciso vivê-las em sua imensidão poética” (BACHELARD, 1978, p. 334). Eis o que diz também Hamburger a esse respeito.

Vivemos as enunciações de um poema lírico não como aparência, ficção, ilusão. Nossa interpretação do poema realiza-se em grande parte “revivendo-o”, sendo necessário que nos interroguemos a nós mesmos a fim de compreender o poema (HAMBURGER, 1986, p. 194).

Talvez localizemos nas considerações desses autores algumas das dificuldades da escola para lidar com os textos poéticos, pois, como observa Antônio Cicero, o poema, que é sempre concreto, ao contrário da filosofia, tem como material de trabalho toda uma sujeira linguística, composta por ambiguidade, anfibologia, polissemia, equivocação e imprecisão, historicamente evitada na escrita legitimada pela escola (CÍCERO, 2012). Essa é uma questão com a qual a escola precisa lidar para iluminar os encontros entre poemas e leitores juvenis em um contexto marcado por elementos midiáticos e pela agitação contemporânea. Se considerarmos que sons e sentidos podem aproximar palavra e espírito no homem que experimenta as sensações proporcionadas pelos poemas, poderíamos perguntar: seriam as canções bons facilitadores dessa aproximação? Acreditamos que sim. Há, de fato, afinidades

entre o que faz um letrista e um poeta, sobretudo se pensamos nas canções de significados multifacetados, que são “totalidade de sentido composta por melodia, letra e arranjo” (TATIT, 2007, p. 131-132). Parte da lírica vem mantendo há tempos um diálogo frutífero com a música. Evidência dessa relação é o fato de muitos poemas serem musicados e de a letra de muitas canções apresentarem valor poético. “A fronteira entre poesia escrita e poesia cantada foi devassada por gerações de compositores e letristas leitores de grandes poetas” (WISNIK, 2007, p. 70). Conforme Cícero, “a letra de canção é uma forma de poesia [...] Os poemas líricos da Grécia antiga, como os de Safo, Alceu e Anacreonte [...] eram o que hoje chamamos de letra de canção” (CÍCERO, 2012). Tal afinidade talvez seja mais evidente que a identificada entre o filósofo e o poeta, por exemplo. A filosofia se interessa “pelo "ser enquanto ser", pela relação entre a matéria e a ideia, pela natureza da verdade”. (CÍCERO, 2012). Filósofos e poetas se aproximam por serem deslocados da lógica do desempenho que marca a vida contemporânea. No entanto, o “poeta, mais sugestivo que o filósofo, e com direito a sê-lo, mostra que o leitor pode ir mais longe” (BACHELARD, 1978, p. 231).

Portanto, percebe-se que há similitudes entre poemas e letras de canções. Embora haja diferenças evidentes entre essas duas criações, tanto em seus processos de criação como em sua fruição, ambas falam de coisas como o amanhecer, o amor, a morte, a rua (CÍCERO, 2012). Sendo assim, colocá-los em diálogo, na vivência escolar da poesia, pode ser uma boa aposta do professor para aproximar a poesia dos leitores infantis. O professor, ao proporcionar aos alunos a vivência dessa relação, talvez consiga estimulá-los a conhecer diversos poetas e compositores, o que é bastante benéfico para o desenvolvimento da sensibilidade e para a ampliação de repertório linguístico-cultural.

5 CRIANÇAS E POESIA

*Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião [...]
(José Paulo Paes, Convite. Poemas para brincar, 2008).*

A poesia é a essência dos poemas. Um poema é um gênero textual iluminado pela poesia por meio do poeta. Paz descreve melhor essa ideia.

Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos costumam ser poéticos: são poesia sem ser poemas. [...] Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, a poesia que se ergue (PAZ, 1982, p.16-17).

Poemas são muito mais que uma forma literária. São lugares de encontro nos quais se evidencia uma relação bonita e profunda entre a palavra lírica e as crianças conforme observou Drummond:

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso (ANDRADE, 1974).

Essa percepção do poeta mineiro coaduna-se com a de Henriqueta Lisboa quando ela destaca

numerosos acordes na psicologia comparada do poeta e da criança! Reagem ambos contra o insolúvel por meio de metáforas. Em ambos uma divinatória intuição compensa as deficiências do conhecimento. Chegam a perscrutar a ciência pela imaginação. Vivem pela imaginação (LISBOA, 1955, p. 90).

Outro aspecto essencial da relação entre criança e poesia é o universo das imagens. Ao construir suas representações, o infante experimenta uma percepção imagética.

As imagens no poema são responsáveis por importantes efeitos no nível semântico do texto. Mais comumente do que na prosa, no texto poético o signo afasta-se de seu referente, fato que exige do leitor um exercício criativo da imaginação (MELLO, 1995, pp. 149-150).

Por isso, a arte poética que encontra forma em um poema e em outras formas artísticas, pode ser, entre outras coisas, excelente porta-voz das crianças. Sua singeleza é capaz de harmonizar a vivência da realidade, sublimando diversas dores existenciais. Averbuck salienta que:

à poesia cabe um importante papel no crescimento da personalidade da criança, na medida em que, através do desenvolvimento da sua sensibilidade estética, de sua imaginação e criatividade, ela estabelece uma ponte entre a criança e o mundo, em outra forma de comunicação, ela exerce ainda outros papéis formadores do seu psiquismo (AVERBUCK, 1991, p. 68).

Os poemas lidos e apreciados na nossa infância são repletos de uma poesia que pode ser definida como sendo “a que a criança também lê e aprecia, não sendo uma poesia menor” (SORRENTI, 2009, p.14). Ela dá ao infante a possibilidade concreta de ler “pelo simples prazer estético” (JOUVE, 2012, p.138), deixando-se levar pelo ritmo e pelas imagens. Isso não exclui levar em consideração os seus vários aspectos estruturais – gráfico, sonoro, lexical, semântico e sintático –, bem como o contexto social que cerca o consumo desse gênero pelo leitor-mirim. A poesia é “conhecimento, salvação, poder, abandono” (PAZ, 1982, p.15), podendo ser revolucionária enquanto exercício espiritual e práticas de libertação.

Dadas as semelhanças entre a poesia e as crianças, o que dizer das especificidades dos poemas criados para tê-las como leitoras? Ao fazer um levantamento das constantes estruturais do poema infantil, Bordini expõe diversos aspectos desse gênero, como o arranjo de elementos sonoros em consonância com as construções gramaticais e a disposição dos versos e das estrofes. Ela diz assim:

O poema infantil, nas diversas modalidades de origem, popular ou culta, orientado ora para o gozo corporal do som, ora para o prazer fantástico das imagens, ora para o jogo ideológico com a existência do leitor, constitui um repto cognitivo para a criança. A gratuidade inerente a esses tipos tão diversos de brincadeira com palavras – quando artísticos e não professorais – arrasta o pequeno leitor (BORDINI, 1986, p. 38-39).

A autora destaca que o traço sonoro da poesia ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança. Daí a importância do contato com a poesia, na sua forma oral, por meio inclusive das canções folclóricas.

Ao se levantarem constantes estruturais do poema infantil, impõem-se ao ouvido os aspectos fônicos, responsáveis pela interação concreta entre texto e criança, em termos lúdicos. Observam-se, nesse sentido, o predomínio das

aliterações e assonâncias, a onipresença de rimas internas e finais – inclusive servindo de elementos de coerção para a sintaxe do verso e da estrofe. [...] No quadro rítmico, os metros comparecem regulares e breves na poesia de origem folclórica, com ênfase nas redondilhas, e irregulares ou ausentes na poesia culta moderna (BORDINI, 1986, p. 63-64).

Para além dessas especificidades, como vimos, a criança “joga sem pensar porque joga, mas jogando ela atinge uma generalização do afeto” (MAGALHÃES, 1982, p. 26). Por intermédio das diversas formas poéticas, como as cantigas de roda, os trava-línguas, as quadrinhas, adivinhas, parlendas e outras modalidades de poemas transmitidos pela oralidade, o ser infantil tem a oportunidade de transitar no território lúdico da fantasia, desenvolvendo formas de relacionamento com o mundo.

Os poemas produzidos considerando-se as crianças como leitoras são verdadeiros convites à experimentação sonora e à memorização. Bloom, ao narrar sua experiência com os poemas, na infância, expressa o encantamento que eles podem exercer sobre os jovens leitores:

Quando menino, cada vez que me apaixonava por um poema, eu o lia repetidas vezes sem parar, até o saber de cor. Depois andava sozinho, dentro ou fora de casa, para poder ter o prazer de o declamar incessantemente para mim mesmo. Vi crianças que ainda fazem isso (BLOOM, 2001, p. 21).

Um belo depoimento que evidencia algo sublime: a Literatura e em especial a poesia possibilitam à criança imaginar o paraíso enquanto coleciona figurinhas e guarda imagens em sua memória.

6 PERFORMANCE E VIVÊNCIA LITEROMUSICAL: a poesia no sarau

QUER VER?

Escuta

(Francisco Alvim. *Quer ver? Elefante*, 2000)

Retomando a questão apontada no início deste trabalho relacionada às alterações nos modos de escrita e de leitura, devido às novas formas de visualidade instituídas pela *cybercultura*, gostaríamos de recorrer agora ao ponto de vista de Roger Chartier (2009, p. 84), que considera a oposição entre visualização e oralização como sendo “o indicador mais manifesto de uma diferença nas maneiras de ler”. Nesse sentido, trazemos à baila a singularidade do uso da linguagem literária nas *performances* literomusicais dos saraus cultivados no Brasil desde o século XIX.

Os recitais de poesia eram práticas recorrentes nas primeiras décadas do século XX. Há inúmeros registros sobre eles em jornais e na correspondência entre os escritores. A escritora Henriqueta Lisboa, por exemplo, era reconhecida nos meios intelectuais, por sua fina sensibilidade, sua dicção clara e sua harmoniosa gesticulação apropriada aos sentimentos evocados pelos poemas. A leitura dos versos na sala de sua casa marcaria sua iniciação na prática da declamação. Conforme Paiva (2012), frequentes foram os convites para que a poeta recitasse seus versos e os de outros autores, revelando-se uma magnífica declamadora.

Assim, da mesma forma que Henriqueta, por intermédio da declamação, tornou-se conhecida, ofertando ao público os sentimentos e os saberes despertados pelos poemas que declamava, acreditamos que a vocalização desse gênero de texto na escola pode contribuir para uma maior presença da poesia no cotidiano escolar, o que já é de grande valor.

A leitura oral é muito importante na experiência com a poesia, pois, muitos poemas adquirem novos significados após suas vocalizações. A voz é um instrumento que transmite emoções conforme bem observa Zumthor (1997, p. 13) ao dizer que “as emoções mais intensas suscitam o som da voz”. Para ele, o grito de uma criança que brinca, bem como o de uma felicidade indizível ou de uma perda seriam momentos de “explosão do ser em direção à origem perdida – ao tempo da voz sem palavra” (ZUMTHOR, 1997, p. 13). Esses momentos criariam as condições de expressão e de percepção nas quais a *performance* se instaura em “ato de presença no mundo” (ZUMTHOR, 2014, p. 67). Esse ato entendido como uma ação comunicativa “refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata [...] A *performance* é

então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2014, p. 50).

No entanto, para além de um discurso utilitário, uma performance poética é capaz de transfigurar em mundo o corpo e seus conhecimentos vivenciais, conforme observa Souza (2019, p. 45). Essa transfiguração se relaciona diretamente com o prazer e a liberdade do corpo diante da palavra poética que o permite “seguir suas próprias ideias”, visto que corpo e mente se orientam por ideias diferentes (BARTHES, 2006, p. 24).

Assim, na leitura de textos poéticos na escola, seria interessante explorar junto aos estudantes esses aspectos relacionados à sensorialidade e à concretude da *performance*, presente no recitais de poesia praticados no Brasil há mais de um século. Para tanto, valeria muito a pena recorrer aos circuitos de *saraus* e *slams* como uma atualização criativa e potente desses recitais. Se antes eles eram praticados no espaço privado das casas, no atual contexto, eles podem ocupar, e vêm ocupando, as ruas que podem, assim como o lugar doméstico, ser vivenciado como o espaço do aconchego, da relação, da identidade e da historicidade, utilizando categorias de análise formuladas por Marc Augê em *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade*¹⁰. Afinal, de acordo com Souza, (2019, p. 38), se antes essa prática literária e social era exclusividade das classes elitizadas, desde 2001, ela vem adquirindo novos significados ao se vincular à Literatura Marginal contemporânea e ser apropriada por sujeitos periféricos que vivem à margem do centro das grandes metrópoles e questionam as exclusões socioeconômicas de raça, de gênero e outras.

O precursor desse movimento de renovação literária seria o Sarau da Cooperifa que surge na capital paulista em 2001, seguido pelas competições de poesia falada – os *slams*¹¹ – inauguradas pela Zona Autônoma da Palavra em 2008. Daí em diante, ele se espalha para outros centros urbanos brasileiros, encontrando voz em organizações culturais como o Coletivo surgido em 2008, em Belo Horizonte, o Sarau Vira-Latas, em 2011, também na capital mineira e o Sarau do Binho em São Paulo, para citar alguns. O Coletivo, primeiro sarau de periferia nos moldes paulistanos, influenciou diretamente a criação do Sarau Vira-Latas, primeiro sarau marginal de Belo Horizonte de ocupação do espaço público.

¹⁰ AUGÉ, Marc. *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução: Maria Lucia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994. Coleção travessia do século

¹¹ O termo *slam* é apropriado dos torneios de *baseball* e *briged*, e designava, primeiramente, a *performance* poética e depois a competição de poesia falada (SOUZA, 2019, p. 39). O *slam* é um campeonato de poesia marcado por contundentes críticas sociais. Esses campeonatos, geralmente, ocorrem mensalmente, tal como o Slam da Resistência (que mobiliza multidões, da Praça Roosevelt, região central da cidade de São Paulo) e da Vila Guilhermina (na zona Leste paulistana), que originou o *slam* interescolar. No Brasil, o vencedor da edição nacional tem vaga garantida na Copa do Mundo de Poesia *Slam* que ocorre em Paris.

Na verdade, como bem observam alguns *slammasters*, poetas que organizam os *slams*, essa relação indissociável entre a poesia e a voz vem de longa data. Depois dos gregos, um exemplo seria a poesia trovadoresca, surgida no sul da França, no século XI, e perseguida pela monarquia francesa até o seu completo desaparecimento, visto que divulgava valores como liberdade e autonomia do pensamento, tendo a música como aliada. Outro exemplo seria o cordel e o repente nordestinos surgidos na segunda metade do século XIX no Brasil. Eles retomam a relação entre a palavra poética e a voz humana – estremecida no fim da Idade Média com a invenção da imprensa e a difusão da escrita –, cantando, declamando e entoando poemas acompanhados de rabeças, pífanos e ilustrados por xilogravuras, instituindo um movimento que ficou conhecido como Armorial.

Pode-se considerar que, embora a onda transformadora dos saraus e *slams*, com origem nas práticas de linguagem dos jovens leitores da periferia, frequentemente esbarre na atividade docente hegemônica das escolas, que a desconsidera, essa onda vem resignificando a Literatura Marginal-Periférica e apontando possibilidades de superação das barreiras entre os saberes por intermédio do diálogo entre a cultura escolar e comunidades na qual ela se insere. Nesse sentido, tais atividades são legítimas promotoras dos multiletramentos. Esse conceito, conforme Rojo,

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

De acordo com a autora, a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de culturas que precisam ser tematizadas na escola, o que justifica falar-se em multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (ROJO, 2013).

A *performance* é uma manifestação essencialmente multimodal e multiletrada que ocorre em espaços diversos das cidades e na qual as periferias encontram uma forma privilegiada de sua expressão. Elas a vivenciam como letramentos diversos e poéticos; como “ações estético-políticas” que interferem “no campo literário canonizado-hegemônico dentro dos sistemas escolar e cultural” aponta Souza (2019, p. 41). Campos (2016, p. 17) destaca como indício desses múltiplos letramentos o fato de algumas pessoas começarem a ler, declamar e escrever poesias ao frequentarem os saraus e *slams*. Ainda de acordo com Souza,

essas vibrações sensíveis provocadas pela recepção coletiva da palavra viva emanada pelas vozes poéticas nos saraus/*slams*, resgata a esfera sensorial daquela concretização do prazer único da *performance*, que ativa os sentidos de audição, visão, tátil, etc., dos sujeitos presentes na ritualização da linguagem artística (SOUZA, 2019, p. 46).

Em *Performances do tempo espiralar*, Leda Martins definiu o corpo em *performance*, que se faz presença também nas festividades ritualísticas brasileiras com raízes na África banto ou nagô-iorubá, como aquele que encena, curvilinearmente, uma presença e uma pertença, uma espacialidade descontínua e uma temporalidade cumulativa, uma atualização da “lembrança resvalada de esquecimento, tranças anelada na improvisação que borda os restos, resíduos e vestígios africanos em novas formas expressivas” (MARTINS, 2002, p. 87-88). Ela considerou também que os saberes instituídos pela *performance* do corpo são suplementos para os vazios criados pelas diásporas territoriais dos negros. Nelas, esses sujeitos têm a oportunidade de rasurarem e recriarem em gestos uma grafia da voz e do corpo em movimento. A autora denomina esses gestos de *oralituras*, significante que, pela enunciação da *performance*, distingue sujeito e coletividade, restituindo às culturas, pela linguagem, suas alteridades. Os efeitos dessa recuperação de alteridade via *performance* e memória talvez seja o que se percebe na ideia de um ser-no-mundo elaborada por Gumbrecht (2010, p. 91-92) para se referir a um “componente de presença em nossa relação com as coisas do mundo”. Uma existência em contato substancial e espacial com as coisas do mundo.

Portanto, pode ser proveitoso levar para a sala de aula o universo dos saraus e *slams* da periferia, pois são portas e janelas por onde o professor pode dar passagem aos multiletramentos. Essa tarefa pode ser realizada, pelo menos, por intermédio de materiais audiovisuais que capturam momentos criados por esses agentes culturais. O ideal seria proporcionar uma experiência imersiva dos estudantes com os saraus. No entanto, considerando uma impossibilidade de os estudantes irem até os locais onde acontecem os eventos, poder-se-ia convidar poetas que neles atuam para ir até a escola. Naturalmente, ainda que os convidados possam declamar os poemas, sua atuação estaria destituída de um elemento importante: a rua. No entanto, a experiência já valeria muito a pena. Caso não seja possível o contato com os poetas, ainda há a possibilidade de se levar para a sala de aula algum recurso audiovisual sobre a poesia dos saraus/*slams* para que os alunos percebam os diferentes modos como cada ator/declamador valoriza determinadas passagens ao fruírem os textos produzidos por eles.

Seguidamente a essas leituras, os estudantes podem livremente fazer a musicalização de poemas apresentados pelos convidados ou de outros que desejarem. Igualmente

interessante seria a criação de *performances*, individualmente ou em pequenos grupos, de modo a dar corpo e voz aos poemas, pois “o corpo que fala está aí representado pela voz que dele emana”, sendo que “o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências” (ZUMTHOR, 1997, p. 14-15). Na *performance*, a separação entre produção e recepção é pouco evidente. Conforme definida por Zumthor, nessa ação, o texto é ao mesmo tempo produzido e recebido. Por outro lado, considerando especificamente a recepção do texto literário por meio da corporeidade e da vocalidade de quem o oferece, podemos perceber o quanto a *performance* pode ampliar os conhecimentos cognitivos, emocionais e corporais do leitor. Ela pode ser uma boa ferramenta pedagógica para experimentação da Literatura na escola; em especial a Literatura Marginal-Periférica.

Isso posto, talvez valha a pena ainda destacar, antes de passarmos ao próximo capítulo, uma reflexão de Souza (2019, p. 40) acerca da inclusão da Literatura Marginal-Periférica na escola e outros espaços de legitimação social das produções culturais. Segundo ele, o objetivo principal dessa Literatura não é – ou não deveria ser – a de sua inclusão nos grandes meios de comunicação, nas grandes editoras e nos circuitos oficiais de cultura das cidades. Seria interessante que essa arte se colocasse justamente como uma alternativa a esses lugares hegemônicos, canonizados e institucionalizados para, assim, poder praticar a colaboração e a solidariedade. Nesse sentido, Souza (2009, p.186) parece corroborar essa alternativa ao enxergá-la como outra forma de letramento, não sendo um novo modelo a suplantar os letramentos praticados pela escola, ainda que os questione e resista a eles. Afinal, como observa Natali (1996, p. 41-42), modelos universalistas, no caso, de Literatura, acabariam por suprimir a especificidade histórica e conceitual de diversas manifestações culturais, haja vista que o conceito de Literatura universal, muito presente no debate contemporâneo (o qual, inclusive, é dado pela oposição entre realidade/história e ficção, entre factual e não factual) foi construído na modernidade europeia. Para ele, o pensamento marxista, tal como apresentado no *Manifesto Comunista*, permite entender que, apesar de necessário, o esforço de abstração, traduzido em conceitos amplamente defendidos e propagados pelo que ele chama de instituição literária, apresentaria um componente reducionista. Dentre esses conceitos, estaria o de universalização, que seria “resultado direto da circulação de bens propiciada pela modernidade capitalista”, pois “a aspiração do capital é criar um sistema aplicável a todos os casos possíveis e imagináveis”. Assim, muitas manifestações culturais, ao tentarem se encaixar nesse conceito, passariam por uma espécie de “violência tradutória”, segundo o autor.

Por isso, na esteira dessas observações, podemos entender que os dizeres instaurados pela Literatura Marginal-Periférica se colocam como uma diferença, uma resistência cultural, uma tensão tal como a que Marx enxergou no corpo do operário ante as constantes tentativas de se comparar e atribuir valor a objetos e a corpos singulares. São, pois, “outras formas de dizer” nas quais os sujeitos possam reinventar suas existências e se emanciparem das amarras sociais, reexistindo, para além de apenas resistir (SOUZA, 2009, p.186).

Quiçá, um bom critério para se definir a Literatura seja sua capacidade de organizar o caos no ser humano a partir das estruturas linguísticas. Antonio Candido, conforme citado no início deste trabalho, em seu ensaio “O direito á literatura” dá destaque à fruição literária por considerá-la um direito inalienável, mas provavelmente o crítico devia ter em mente que igualmente importantes são os meios de produção de Literatura em uma sociedade como a nossa. Faz-se necessário levar em conta as condições específicas de vida das camadas da população brasileira que não têm acesso a esses meios e tentar dar soluções ao problema.

Consideramos que a Literatura Marginal-Periférica é capaz de organizar formalmente conteúdos com tanto sucesso ou mais que uma obra considerada canônica considerada universal tanto para os jovens de periferia quanto para um público da elite ou europeu.

Acreditamos que a tarefa da formação de leitores literários seria perceber, nas estruturas linguísticas, a capacidade de um texto atender às demandas dos seres humanos, dar respostas a elas, não apenas a partir de uma ideia de fruição, mas da experiência responsiva de ler literariamente textos literários em diálogo com uma comunidade de leitores constituída com a moderação de um professor.

Portanto, mais importante que remodelar o conceito de Literatura talvez seja ampliar, de fato, as capacidades narrativas do homem e as técnicas de estruturar a experiência humana pela linguagem (IZABEL, 2019, p. 131).

À educação literária caberia, então, identificar as possibilidades de organização do caos nas diferentes experiências humanas que são expressas em diversos e inúmeros textos literários e nas *performances* resultantes de sua leitura. Educar literariamente seria uma forma de agir educativamente nas camadas profundas do homem conforme as palavras de Candido em *A literatura e a formação do homem*.

7 POEMAS, COMENTÁRIOS E ESBOÇOS DE ATIVIDADES

COMPONENTE: Língua Portuguesa, com possibilidade de uma aplicação interdisciplinar envolvendo também os componentes Artes, Geografia e História.

OBJETIVOS: ler e analisar poemas em diálogo com outros textos, situando-os no campo/esfera/sistema discursivo/semiótico artístico-literário e descrevendo seus planos de expressão e conteúdo a partir de interações, se possível, performáticas, entre os leitores.

ETAPA ESCOLAR: Ensino Fundamental, anos finais: 8º ano.

Os textos e esboços de atividades que apresentamos a seguir não se tratam de uma proposta a ser replicada por professores. São sugestões de poemas comentados que abordam, em sua maioria, o tema da casa e que podem ser lidos na escola em função de diferentes objetivos didáticos. Quanto às sugestões de atividades, acreditamos que elas devem ser remodeladas por cada docente. O remodelamento pode dar-se, por exemplo, em função do desenvolvimento de projetos, o que seria excelente, como a construção de um atlas, a partir do georreferenciamento¹² de certas moradias periféricas da cidade, como ocupações urbanas em conflitos judiciais, com a utilização ferramentas de geotecnologia. São caminhos possíveis. Portanto, não imaginamos que todas essas trilhas devam ser percorridas em sequência, pois são muitas e apresentam diferentes graus de complexidade. Caberá ao professor que desejar levar a efeito algum projeto, selecionar os textos e desenvolver/remodelar as atividades que com ele dialoguem.

Ressaltamos que os textos devem ser lidos em interação com os conhecimentos prévios dos estudantes, visando esclarecer e aprofundar questões que se apresentarem durante as leituras e a realização de algum projeto que venha a utilizar tecnologias digitais para produzir e ressignificar os sentidos dos textos literários. Diversas tecnologias são desconhecidas por muitos estudantes e, mesmo os que as utilizam, podem apresentar dúvidas no momento de utilizá-las no contexto específico da sala de aula. Afinal, conforme nos interroga Mendes (2018, p. 81), como exigir de nossos estudantes uma postura mais consciente e crítica em relação à mídia, se não nos propusermos a realizar um trabalho sistematizado de leitura dos textos que ali se propagam? Não se trata de ensinar todas as tecnologias e gêneros de textos digitais na escola, mas de incorporá-los à realidade da sala de

¹² Apresentar aos alunos o atlas *Territórios de cultura: educação, arte e tecnologia na cidade de Belo Horizonte*, publicado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2020. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/territorios-de-cultura-educacao-arte-e-tecnologia-na-cidade-de-belo-horizonte-mg-brasil-pdf> Acesso em: 13 set. 2021.

aula na medida em que se fizerem úteis ou necessários. Ademais, Sartori (2019, p. 39-40) nos esclarece que “o que não é conhecido não pode ser valorizado e dar importância àquilo que nossos alunos fazem é também acolhê-los no ambiente escolar, tarefa primeira da escola”. A pesquisadora percebe bem que a aprendizagem depende da valorização dos conhecimentos dos sujeitos, que se sentem pertencentes a um grupo, estando mais predispostos a aprenderem. Consideramos, portanto, muito importante promover a motivação e o engajamento de diferentes formas, para que se possa ampliar repertórios e horizontes de expectativas.

7.1 “O laço e o abraço”

O poema “O laço e o abraço”¹³ de Maria Beatriz Marinho dos Anjos (s.d.) foi extraído da internet, não sendo localizada referência sobre sua publicação impressa em livro.

7.1.1 Atividade 1¹⁴

Para a realização dessa atividade, sugere-se a realização da seguinte dinâmica: antes de apresentar o poema aos alunos, o professor pode propor uma brincadeira com os seus versos da seguinte forma: organizar a turma em grupos e entregar o poema recortado em versos para cada equipe. Em seguida, orientar a leitura de um verso em voz alta por cada aluno dos grupos, de forma que percebam relações entre o verso lido com os demais (assunto, ideias, sentidos, rimas, etc.). Solicitar que coloquem os versos na ordem que considerarem adequada à composição de um poema. Em seguida, cada grupo apresentará à classe a organização que deu aos versos. Somente no final da atividade, deve-se apresentar o poema de Maria Beatriz Marinho aos alunos para que comentem.

Durante a realização da atividade, sugere-se que seja colocada uma música para tocar em volume que não impossibilite o diálogo entre os alunos na realização da tarefa. Uma canção que consideramos interessante é “O circo”¹⁵, interpretada por Nara Leão em seu álbum *Vento de maio*.

7.1.2 Atividade 2

¹³ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/2431678>. Acesso em: 20 nov. 2020.

¹⁴ Atividade adaptada de BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1990, p. 69.

¹⁵ Disponível em: LEÃO, Nara. O circo. In: *Vento de maio*. Composição: Sidney Miller. Gravadora: CBD/Philips, Brasil, 1967.

Essa atividade é dedicada à leitura do poema “O laço e o abraço”, a ser projetado na lousa. Sugerimos a leitura em voz alta pelos alunos que se voluntariarem. Pode-se fazer um levantamento de questões e sentimentos advindos dessas leituras e da realização da dinâmica simultaneamente à escuta da canção.

7.1.3 Atividade 3

Aplicação de questionário para levantamento de dados acerca do perfil de leitor e do contexto social dos estudantes. O professor pode promover uma conversa a fim de que os alunos comentem espontaneamente suas respostas ou analisar antes os dados do questionário para uma posterior conversa sobre eles com os estudantes. Optando-se pela primeira alternativa, poder-se-á concatenar essa atividade com a que vem na sequência.

7.1.4 Atividade 4

Para motivar os alunos nesse momento, poderá ser encaminhada uma conversa sobre eventos literários e sobre a leitura de poemas nos dias atuais. Essa atividade pode ser realizada em sala de aula, na biblioteca (o que seria ótimo) ou em uma sala de vídeo, uma vez que envolve o uso de mídias digitais. São algumas possibilidades a partir da infraestrutura de cada escola, pública ou privada.

Sugestão de perguntas que o professor pode dirigir aos seus interlocutores:

Você gosta de poemas? Por quê?

O que é Poesia?

Como você diferencia um poema de outros tipos de textos?

Poesia só fala de coisas boas?

Sobre quais assuntos ou temas os poetas tratam em seus poemas?

Sabe o nome de alguns poetas? Quais?

Conhece algum poeta da nossa cidade ou região? Qual?

Qual é a importância da poesia na vida das pessoas?

A poesia pode ter algo a ver com sua vida?

O professor pode anotar – na lousa e, posteriormente, em seus registros – alguns nomes de poetas, títulos de poemas ou livros que forem mencionados pelos alunos ao longo

da conversa. Em seguida, o professor lê para os alunos o poema “Tem tudo a ver” de Elias José. Após a leitura, para introduzir o tema da casa, ele dirigirá algumas perguntas aos alunos, tais como: onde gostariam de se refugiar nos momentos de grande dificuldade? Pedir ao grupo para apontar tudo o que a palavra lugar lhes sugerir (uma praia, o fundo do mar, uma casa, uma caverna, uma floresta, o universo, etc.). Escolher alguns dos lugares apontados e sugerir que imaginem e levantem hipóteses a respeito desses lugares com perguntas como: o que você vê, ouve e toca nesse lugar? Quais as sensações boas ou más que esses lugares despertam em você?¹⁶. Seguidamente a essas hipóteses, trazer questões como:

Sugestão de questões:

A casa é...

uma necessidade vital do ser humano?

uma escolha?

uma conquista de todos?

Você gosta de sua casa? Sente-se seguro nela?

Como foi sua experiência de ficar em casa durante a pandemia de Covid 19? Foi possível permanecer em casa?

Após essa breve conversa, poderá passar-se à próxima atividade, relacionada ao poema “A casa” e ao curta-metragem de animação homônimo.

7.2 “A casa”

O poema “A casa” foi publicado originalmente na obra *A arca de Noé* de Vinícius de Moraes em 1970.

7.2.1 Atividade 1

Essa atividade consiste em: ler coletivamente o poema “A casa”, apresentar o livro *A arca de Noé* e exibir do curta-metragem de animação *A Casa* (2004) do diretor Andrés Lieban. O poema pode ser entregue aos alunos – interessante também seria projetá-lo na lousa.

¹⁶ Atividade adaptada de RICHIE, Rosa; HADDAD, Luciana. *Oficina da palavra*. São Paulo: FTD, 1991, p. 64.

7.2.2 Atividade 2

Esse é um momento para o levantamento oral de questões, a ser realizado após a leitura do poema e a exibição do filme.

Sugestão de questionamentos:

Qual o assunto deste filme? O que ele desperta em você? Ele lhe remeteu a algum lugar, pessoa, fato, situação ou sonho vivenciado por você? Que tal comentar?

Sugerimos uma conversa sobre o filme e o poema a partir do diálogo entre as artes (cinema e poema), de forma a construir analogias semântico-poéticas entre os dois textos. Durante a apresentação física da obra, atentar para os elementos paratextuais – capa, orelha, quarta capa – e levantar informações sobre o autor. Sugerimos também observar mais de uma edição do livro para comparação de diferentes ilustrações para o poema “A casa”.

Conforme Bachelard (1978, p. 231), “uma imensa casa cósmica existe potencialmente em todo sonho sobre casa”. Esse poema de Vinícius brinca com o absurdo e o concreto, tendo o leitor que construir as imagens da casa para que ela adquira existência. O uso do pretérito imperfeito nos moldes dos contos populares tradicionais (era uma vez/era uma casa) dá o tom de convite à imaginação do leitor. Os versos se estruturam a partir de uma configuração lúdica. O sujeito lírico lança mão do humor para construir as imagens que vão dando forma à casa, metamorfoseada em um divertido objeto imaginário. O efeito de humor é obtido pela estrutura vocabular (pipi, penico, bobos, zero), pelas rupturas (sem teto, parede, o “era uma vez” que não se concretiza em narrativa, mas na descrição da casa) e pelas rimas, elaboradas disticamente (em pares de versos) em um ritmo ágil e dinâmico.

Levantamento oral de questões para aguçar o imaginário do grupo sobre as representações de uma casa:

As representações sobre esse objeto estariam ressoando/vozeando as casas idealizadas e as existentes na memória das pessoas? Comentar.

Seriam as casas irreverentes um convite à experiência lúdica de uma casa cósmica universal conforme formulado por Bachelard? [Explicar para os alunos essa ideia de Bachelard].

Ideias que podem se aproximar da forma como a casa é concebida por cada pessoa: memória, afetividade, infância, identidade, segurança, aconchego, esperança, desejo, felicidade, realização, etc. Quais você destacaria?

Para a realização dessa atividade, pode ser interessante anotar as contribuições na lousa ou usar alguma ferramenta digital para construção de nuvens de palavras. Pode-se sugerir que os alunos registrem esse conteúdo no caderno para uma possível e posterior retomada.

7.2.3 Atividade 3

O diálogo entre o cinema e o poema poderia ser agora ampliado para o diálogo com outras artes. Sugere-se a projeção de algumas imagens da *Casapueblo*¹⁷, espaço turístico muito visitado no Uruguai. Iniciado em 1958, na região de *Punta Ballena* pelo pintor e escultor Carlos Páez Vilaró, levou mais de trinta anos para ser finalizado. A construção teria inspirado Vinicius de Moraes a criar os versos do poema “A casa”, que foi musicado pelo bardo carioca e pelo parceiro Toquinho em 1980. Outros modelos de arquitetura inventiva podem ser trazidos para incrementar esse diálogo, de acordo com o interesse e a relevância para a atividade a ser desenvolvida a partir desse esboço que apresentamos. Um exemplo seria a *Casa da Flor*, um conjunto cultural ícone da arquitetura espontânea idealizada entre 1912 e 1985 por Gabriel Joaquim dos Santos¹⁸ após um sonho. A construção é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Outras opções são as arquiteturas de cidades históricas de Minas Gerais, como Ouro Preto, e do brasileiro Oscar Niemeyer.

7.2.4 Atividade 4

Criação de ilustrações para o poema inspiradas pelas arquiteturas pesquisadas e/ou visitadas e pelas ilustrações do poema em diferentes edições de *A arca de Noé*. Pode-se ouvir a música “A casa”¹⁹ ou o álbum completo de Vinicius.

7.3 “Casa”

¹⁷ Uma das “ruas” da *Casapueblo* chama-se *Callecita* de Pelé, em homenagem ao jogador brasileiro. Dentre as diversas histórias sobre os bastidores das criações dos clássicos de Vinicius, uma diz que, durante o período em que Vinicius de Moraes trabalhou na embaixada brasileira em Montevideu, tornou-se amigo do artista uruguaio. Nas suas estadias na *Casapueblo*, Vinicius brincava com as filhas do anfitrião dizendo, “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada” (HOMEM; ROSA, 2013, pp. 172-3). Inicialmente era apenas uma casa de lata. Com o tempo, o artista foi acrescentando novas partes, com formas arredondadas e pintadas de branco. O espaço tornou-se um hotel.

¹⁸ Filho de uma indígena e de um negro, o artista, que não frequentou a escola, construiu essa casa na cidade de São Pedro da Aldeia, no Rio de Janeiro, utilizando materiais recolhidos do lixo e restos de construções.

¹⁹ MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Composição: Vinicius de Moraes, Produção de Fernando Faro. Arranjos de Toquinho e Rogério Duprat. Capa: Elifas Andreato. Gravadora: Ariola/ Polygram, 1980. Formatos: LP (1980) / CD (1993).

O poema “Casa” de Henriqueta Lisboa foi publicado originalmente no livro *O menino poeta* em 1943.

7.3.1 Atividade 1

O professor deve fazer a apresentação física da obra *O menino poeta*, que deve estar disponível para visualização e manuseio dos estudantes. Sugere-se explorar os paratextos e trazer à baila breve informação sobre a autora. Essa atividade pode realiza-se na biblioteca da escola, onde os alunos terão a possibilidade de visualizar a localização de outros livros de poemas nas estantes. Se a biblioteca não dispuser de recursos de projeção multimídia, estes precisarão ser providenciados para a aula nesse local.

Será feita a leitura do poema “Casa” e seguidamente uma conversa sobre ele, na qual o professor poderá orientar a observação de alguns aspectos em diálogo com as interpretações dos alunos.

Um aspecto a ser observado poderia ser o seguinte: estaríamos diante das metamorfoses de uma casa fantástica ou de três casas desenhadas pela imaginação da poetisa?

Sobre o ritmo na escrita de Henriqueta, em carta de 1944 endereçada à amiga, Mário de Andrade faz algumas observações interessantes. Ele se propõe a comentar de forma bastante severa alguns poemas inéditos da escritora. Antes do comentário, porém, faz um preâmbulo sobre a plenitude atingida pela escritora em outros poemas já publicados em *O menino poeta*. Nesse preâmbulo, Mário estabelece relações interessantes entre os procedimentos criativos e o ritmo na escrita da poetisa, observando que, sobretudo nos versos curtos de poucas sílabas, ela tem “um jeito de ir medindo, medindo, e de repente concluir com um verso fora do ritmo e menor que os outros”. Mário define esse procedimento como sendo “uma verdadeira delícia rítmica” (28. jan. 1944 – SOUZA, 2010, p. 276).

Na leitura do poema “Casa”, os dezoito versos apresentam variação métrica, sendo o primeiro e o último verso de cada estrofe sempre tetrassílabo, enquanto os outros alternam medidas de seis e cinco sílabas, o que favorece um ritmo diversificado. A musicalidade é dada também pela repetição de palavras, pelas rimas e os paralelismos sintáticos.

O vocabulário desse poema apresenta um campo semântico familiar às crianças, com substantivos como balanços, caracóis, trapézios e nuvens.

O poema nos permite elaborar imagens associadas às casas do mar e do céu, que nos aproximam do universo dos sonhos e da fantasia. Em oposição, a casa na terra nos liga à realidade de uma casa feita de tijolos. Assim, o poema “Casa” nos propõe uma viagem da imaginação por intermédio de uma plasticidade abstrata e contrastante. Da primeira para a segunda estrofe, temos a antítese mar/céu, existentes em planos opostos. Contrapondo as duas primeiras estrofes com a última, temos outra oposição, mais simbólica: sonho/realidade, concreto/imaginado, lúdico/útil, querer/ter. Nas duas primeiras, visualizamos um mundo onírico, da criação, da brincadeira e dos sonhos. Na última, podemos ver uma casa em seu aspecto utilitário – para morar – feita de concretude, de realidade.

As casas do céu e do mar, em oposição à da terra, já construída, são as casas da imaginação. Podemos considerá-las as casas do futuro (ou dos sonhos?) que, segundo Bachelard (1978, p. 231), são tão dinâmicas, que permitem ao poeta “habitar o universo”.

7.3.2 Atividade 2

Tendo em vista essas possibilidades de leitura do poema, bem como outras que surgirão durante a leitura, o professor pode exibir na lousa ou em projetor um esquema em que possam ser confrontadas as três dimensões da casa apresentadas no poema. Os alunos irão sugerir coletivamente palavras (adjetivos) relacionadas a cada uma dessas dimensões a partir de suas construções de sentidos para o texto. Exemplo de um esquema:

Casa no mar	
Casa no céu	
Casa na terra	

Observar, durante essa análise, os elementos semânticos e composicionais que forem identificados durante a leitura do poema (aspectos estruturais – gráfico, sonoro, lexical, sintático-semântico, rítmico, imagético – e temáticos), bem como os contextos de sua produção e circulação.

7.3.3 Atividade 3

O professor poderá sugerir que os alunos façam em seus cadernos o registro escrito das impressões de leitura do poema a partir da resposta às seguintes questões:

Identifiquemos, no poema, as palavras que sugerem a finalidade de cada casa.

Quem são os possíveis habitantes das três casas? Como eles se diferenciam?

Observe os materiais com que são construídas cada uma das três casas.

Com quais materiais são feitos os poemas?

Qual das três arquiteturas mais se aproxima da arquitetura de um poema?

A casa no mar é feita de madrepérola, que poderíamos relacionar às ideias de família e proteção maternal, pois acredita-se que ela é a mãe da pérola, que só se desenvolve depois dela. Quais sentidos nós podemos construir a partir da imagem da madrepérola no poema?

A casa no céu nos remete à ideia de casa divina – dos anjos –, a qual é bem iluminada. Parece um lugar divertido? Se sim, que diversões poderiam ser encontradas nela?

A última estrofe é mais breve, mais objetiva e menos descritiva. A casa representada nela parece ser tão atrativa quanto as outras duas? Comente.

É possível viver simultaneamente nessas três casas? Justifique.

Estaríamos diante de metonímias da imaginação criadas metalinguisticamente nesse poema? [Explicar aos alunos o que é metonímia].

7.4 “Casa na árvore”

O poema “Casa na árvore” de Roseana Murray foi publicado originalmente em 2005 no livro *Pera, uva ou maçã?*

O poema joga, desde o título, com o componente metafórico, desenhando um objeto que, resgatado do real, permanece aberto, estimulando leituras variadas. O poema pode estabelecer um diálogo íntimo com o poema “O último andar”, de Cecília Meireles. Em ambos, a felicidade do sujeito lírico se associa à aproximação com os elementos da natureza, que dão vazão à produção de diversos sentidos. A casa criada por Roseana pode ser tanto um lugar real como mágico, permeado pela exploração da subjetividade na interação com a natureza e pela delicadeza no emprego da palavra poética. A adjetivação da casa revela-nos, nesse poema, o encanto das pequenas coisas. O sujeito lírico, ao lançar-se à imaginação pelo viés fantástico, propõe uma viagem, uma deliciosa experiência lírica.

7.4.1 Atividade 1

Alguns alunos farão livremente a leitura do poema em voz alta após um tempo para lê-los silenciosamente. Em seguida, compartilharão suas impressões sobre a leitura. Seria interessante observar seus elementos semânticos e composicionais, bem como os contextos de sua produção e circulação.

Faz-se necessária, nesse momento, a apresentação física da obra *Pera, uva ou maçã?* para que localizem melhor o contexto sociodiscursivo em que o poema lido foi publicado. Assim, pode-se relacionar o poema com sua ilustração. A ilustradora Ana Raquel propôs uma leitura do poema ao ilustrar um pássaro sobre o galho bem alto de uma árvore. Sua ilustração oferece uma leitura possível, que não parece ser a única engendrada pelo poema. A ilustração de Ana Raquel atribui uma dimensão real à casa. Nesse sentido, seria interessante questionar sobre outras imagens da casa que poderiam ser construídas sem essa ilustração a guiá-los. Ela poderia ser um lugar fantástico onde se pode ser feliz?

Pode ser interessante também trazer para essas reflexões, a título de curiosidade, a observação de que o artista plástico Vilaró, ao construir sua *Casapueblo*, teria, segundo ele, se inspirado em um pássaro típico do Uruguai chamado Forneiro, conhecido como João de barro aqui no Brasil.

7.4.2 Atividade 2

Essa atividade seria destinada a uma conversa sobre os diálogos possíveis do poema de Roseana com os poemas “Casa” de Henriqueta e “A casa” de Vinícius. Através da moderação realizada pelo docente, os alunos poderão produzir analogias implícitas e explícitas entre os textos, colocando-os em diálogo. Nessa perspectiva, eles poderão observar as possibilidades diferentes de se abordar um mesmo tema em textos literários, o que pode contribuir para ampliar seu repertório.

7.4.3 Atividade 3

Propor aos alunos a memorização ou experimentações sonoras com esses textos. Em casa, eles memorizarão um dos três poemas (“A casa”, “Casa” ou “Casa na árvore”) com a finalidade de o apresentarem de forma performática na aula seguinte. Podem realizar a atividade em duplas ou trios, se desejarem e se acharem possível esse diálogo extraclasse.

7.4.4 Atividade 4

Apresentação dos poemas sugeridos para memorização em casa.

7.5 “Titia”

“Havia alguma coisa naquele quadro que o segurava ali. Talvez fosse a composição, ou a qualidade das linhas, ou o uso delicado das cores, ou mesmo os olhos da jovem [...] pois eles pareciam tão tristes.” (Norton Juster. Ela não chora mais. Alberic, o sábio e outras jornadas, 1965)

O poema “Titia” de Henriqueta Lisboa foi publicado originalmente no livro *O menino poeta* em 1943.

7.5.1 Atividade 1

Leitura coletiva do poema. Essa leitura poderá ser dividida em dois momentos: de reconhecimento, feita silenciosamente pelos alunos; e expressiva, feita pelos alunos, explorando a sonoridade do texto, a entonação e o ritmo da leitura.

7.5.2 Atividade 2

Análise oral e coletiva do poema – pode ser útil o uso de projetor multimídia. Inicialmente, propõe-se uma reflexão sobre o título do poema. Analisar a semântica do vocábulo titia. Observar o conteúdo temático, o estilo verbal, a estrutura composicional, o contexto social, as condições de interação, a situação de ocorrência, o gênero, o suporte de veiculação, os sujeitos da enunciação, bem como os recursos imagéticos-sonoros que se fazem presentes no poema.

Em *O menino poeta*, o poema “Titia” nos oferece a possibilidade de refletir sobre o objeto casa partindo da temática das relações familiares e dos contratos sociais referentes ao feminino. A experiência com o poema é capaz de nos colocar diante de uma imagem sobre o feminino que se desvia das expectativas em relação às mulheres até meados do século XX. “Titia não tem casa: mora conosco” (PAIVA, 2012, p. 65). Por outro lado, é possível entrever no tecido do poema uma tia recatada e dedicada à família.

Em “Titia”, os traços apresentados como características da tia sugerem atributos exclusivos das mulheres e historicamente necessários ao casamento e às convenções

domésticas, como cuidar da casa e de crianças. Vale lembrar que, nas primeiras décadas do século XX, a solteirice das mulheres significava certa ameaça ao sistema social, edificado sobre o casamento e a família. Significava uma ameaça à modernização do Brasil. Sendo assim, o marido e os filhos eram elementos obrigatórios para o ideal de realização da mulher até meados desse século. Havia, por exemplo, matérias jocosas, em jornais, que corroboravam ideias segundo as quais uma mulher, a partir dos 30 anos, seria considerada solteirona ou “titia”²⁰.

Hoje os tempos são outros, mas haveria ainda resquícios dessas concepções impositivas sobre os comportamentos femininos? Se considerarmos que sim, em que medida o poema “Titia” nos oportunizaria uma vivência reflexiva sobre a questão? Vejamos. O poema nos traz uma casa cuidada silenciosamente pela tia que intercala os afazeres domésticos com um recolhimento que intriga o sujeito-criança da enunciação lírica. Esse sujeito tem sua condição de infante sugerida pela forma do tratamento familiar com o qual se refere à tia e pela natureza espontânea de seus questionamentos. O recolhimento da tia seria uma forma de viver sua individualidade em um ambiente marcado pela despersonalização do indivíduo e sua redução a um estereótipo social? Seu desaparecimento em alguns momentos poderia ser uma forma de satisfazer o desejo da busca por outras experiências de ser? Como disse Bachelard (1978, p. 270), o ser que entra na concha prepara uma saída, pois, “ao conservar-se na imobilidade de sua concha, o ser prepara explosões temporais do ser, turbilhões do ser”.

7.5.3 Atividade 3

Responder em duplas e no caderno a algumas questões sobre o poema.

Sugestão de questões.

Em “Titia”, aparece a perspectiva da criança acerca da tia e ainda uma tentativa de entendê-la. Como essa tia é descrita?

²⁰ A DEPRECIAÇÃO das solteironas, nessa época, pode ser observada, por exemplo, em matérias como Annaes duma solteirona. *Folha da Manhã*. São Paulo, 06 maio 1928 – Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/cotidiano_06mai1928.htm – Acesso em: 28 set. 2020 – e A tragédia das solteironas – disponível em: NEVES, B. A tragédia das solteironas. *Revista da Semana*. Rio de Janeiro, 17 jul. 1937 – Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/025909/per025909_1937_00032.pdf – Acesso em: 28 set. 2020.

Destaquemos um trecho do poema capaz de sugerir certa ingenuidade e irreverência próprias do infante, reforçando o ponto de vista e a forma de se expressar da criança.

O que as imagens da “flor de papel” e das “rugas em penca” podem sugerir?

A imagem da fada, criada pelo sujeito-de-enunciação-criança, sugere quais características da tia?

Aos olhos da criança, essa tia vive como uma agregada que não tem casa, marido nem filhos. Que ideias podemos associar ao silêncio da tia, identificado pelo sujeito que a descreve? Recato, tristeza, introspecção?

Você identifica nesse poema vozes da sociedade em relação ao comportamento feminino?

Quais histórias nós podemos imaginar “sob o véu” da história dessa tia?

Esses registros podem ser socializados. Durante a socialização, propor que complementem seus registros a partir das respostas compartilhadas pelos colegas. Após a socialização, sugerir que guardem esses registros, bem como os poemas impressos que receberão ao longo das aulas, de modo a compor um portfólio utilizando uma pasta organizadora, uma caixa ou outro objeto interessante para uma possível exposição desse material.

7.5.4 Atividade 4

A leitura de uma pintura pode ser um ótimo meio para entendermos melhor o mundo a partir das cores, texturas, volumes, formas e linhas. Os expressionistas, por exemplo, distorciam a representação racional para criar um mundo que expressava sua percepção interior. Em *Cartas a Théo* (2002), Vincent Van Gogh (1853-1890), grande representante dessa corrente artística, descreve suas obras e expõe seu pensamento estético, revelando, para muito além do aspecto biográfico, a intensa comunicação entre ele e o irmão. Pelas cartas, percebemos nas reflexões envolvendo seu processo de criação, a vivência da arte como sacerdócio. “Na pintura também deveriam existir grandes oficinas, onde cada qual trabalharia mais regularmente” (VAN GOGH, Out. de 1888, p. 167)²¹.

O quadro *Quarto em Arles* (1888-1889) foi pintado em três versões nos últimos anos da vida do pintor, quando decidiu mudar-se para a cidade de Arles, região luminosa do sul da França, propícia à pintura. Van Gogh aluga nessa cidade uma casa amarela de quatro

²¹ Van Gogh só vendeu um quadro em vida, *O vinhedo vermelho* (VAN GOGH, 2002).

cômodos e sem banheiro, na qual se sente feliz, faz planos de criar um ateliê e hospeda o amigo Gauguin por um tempo.

O quarto é o cômodo mais íntimo de uma casa, sendo também o lugar de descanso. O que sabemos pelas cartas de Van Gogh ao irmão é que *Quarto em Arles* tinha o objetivo de trazer justamente essa sensação de repouso. No entanto, o resultado nos sugere um quarto como o lugar da espera, da tensão e da solidão. Podemos observar nesse quadro as cores que transmitem a tranquilidade de que um quarto necessita, mas algumas imagens parecem produzir inquietação. A colcha vermelha, em contraste com as demais cores, aquece todo o quarto. A janela está entreaberta, e as portas aparecem parcialmente. A perspectiva do chão e dos móveis está distorcida. Os móveis estão em diagonal. O chão inclinado parece cair para frente. A janela está entreaberta. Os quadros pendem em direção à cama, parecendo observar aquele que nela se deita.

Trata-se simplesmente de meu quarto, só que aqui a cor é que tem que fazer a coisa e, emprestando através de sua simplificação um estilo maior às coisas, sugerir o descanso ou o sono em geral. Enfim, a visão do quadro deve descansar a cabeça, ou melhor, a imaginação (VAN GOGH, Out. de 2002, p. 168).

Propõe-se nessa atividade projetar as três versões da obra e compará-las coletivamente a partir de questões orientadoras, tais como:

Que formas/objetos nós podemos identificar nessa obra?

A tela divide-se em tons quentes e frios, o frio das cores azul e verde e o quente do amarelo e vermelho. Quais são as cores predominantes?

Que palavras lhe vêm à mente ao observar o quadro?

Os objetos apresentados em pares: travesseiros, cadeiras, portas, quadros nas paredes e jarras de água podem evocar algumas análises. Seria a espera de um amigo, como Paul Gauguin, o irmão Theo, um amor? Comente.

Por que van Gogh teria pintado três versões do quarto, com todos os objetos exatamente colocados nos mesmos lugares? Cada uma das versões poderia representar uma espera diferente? Comente.

Por que temos a sensação de que o quarto está flutuando? Como percebemos a perspectiva nessa obra? Comente sobre os objetos íngremes, os exageros e a presença ou não de sombras.

A janela entreaberta produz que percepção do quarto em relação ao ambiente externo?

7.5.5 Atividade 5

Carlos Drummond de Andrade, em *As impurezas do branco* (2012[1973], p. 124), nos apresenta um poema intitulado “Aspectos de uma casa”, estruturado a partir de um subgrupo de poemas cujos títulos, em referência a algumas partes de uma casa, são “O quarto de Pedro”, “O quarto de Maria” e “O quarto de banho”. Sugere-se, nessa atividade, a leitura desses poemas seguida de um exercício de representação desses ambientes em forma de ilustrações. *Quarto em Arles*, bem como os processos de reprodução do quadro por Van Gogh podem servir de inspiração.

Uma sugestão de música para ouvir durante essa atividade seria “Las casas” do álbum *Zapatanga* (2001), uma versão em espanhol do grupo *Los Tinguiritas* da Argentina²² para a composição “A casa” de Vinícius de Moraes. Pode-se ouvir, também, “La Casa”, versão italiana da canção, interpretada por Toquinho, Sergio Endrigo e Vinícius de Moraes²³.

7.6 “Cidadezinha qualquer”

[...]
Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?
 (Carlos Drummond de Andrade. *O Cometa Itabirano*, nº 58, 1983).

O poema “Cidadezinha qualquer” foi publicado originalmente em *Alguma poesia* de Carlos Drummond de Andrade no ano de 1930.

O poema de Drummond nos apresenta elementos linguísticos (sintático-semânticos) que reforçam características de uma cidade de interior no que ela tem de rotineira. Nos três primeiros versos, as construções sem verbos sugerem imagens que parecem fotografias de uma cidade. Essas imagens, por sua vez, sugerem uma vivência do tempo diferente da experimentada nas grandes cidades. Trata-se de uma vida menos agitada e com menos afazeres, típica de uma cidade interiorana. Parece haver um distanciamento entre as casas (ou

²² RASPO, Cecília; GOWDA, Marcos. Las casas. In: *Zapatanga*. Composição: Vinícius de Moraes. Tradução de Los Tinguiritas. Argentina, 2001. CD. 5:33 min. Disponível em: <https://www.butia.com.uy/musica/zapatanga/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

²³ TOQUINHO; MORAES, Vinícius; ENDRIGO, Sergio. La Casa. In: *Toquinho, Vinicius & Amigos*. Composição: Vinicius de Moraes e Sérgio Bardotti. Brasil, 1974. CD. 2:07 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kf0v4LFRntA>. Acesso em: 29 fev. 2021.

uma escassez delas), que se encontram ocultas entre as bananeiras. As mulheres entre laranjeiras, cujas flores tradicionalmente compunham o buquê das noivas, sugerem a domesticidade, tradicionalmente vinculada ao casamento e ao feminino sobretudo em ambientes de pequenas cidades do interior. O que dizer do paralelismo nos dois primeiros versos? Sugestiva aproximação entre os objetos da enunciação “casa” e “mulheres”.

Os substantivos soltos “pomar” “amor” e o verbo substantivado, “cantar”, sem pontuação ou conectivos, podem denotar a simplicidade da vida interiorana, o distanciamento entre as casas, soltas na vegetação, sem ruas que as interliguem. Não poderiam sugerir, ainda, a proximidade e a harmonia entre os elementos da cidade, que se adaptam à vida citadina, como o verbo que é substantivado para se acomodar à estrutura do verso?

A estrutura sintática simétrica da segunda estrofe, o paralelismo em que o poeta usa o mesmo artigo indefinido, o mesmo verbo e o mesmo advérbio, nos três versos, alterando apenas o substantivo, parece colocar as ações desempenhadas por um homem, por um cachorro e por um burro (ir devagar) em um ritmo no qual esses seres indefinidos – humanos e não humanos – parecem diluir-se na paisagem. Eles parecem vivenciar o tempo de forma similar e harmoniosa, integrados à natureza.

A repetição das estruturas sintáticas em paralelismo também nos pode sugerir a dimensão da vida previsível e pacata de uma cidadezinha. A leitura, em voz alta desses versos produz um ritmo e uma melodia que podem encenar certa regularidade ou lentidão do tempo vivido naquela cidade.

A quebra de expectativas surge com o deslocamento inesperado do advérbio “devagar” para o início da terceira estrofe, alterando o paralelismo dos versos. Vemos nesse movimento do geral (casas) ao particular (janelas) uma suspensão criada pelas reticências e uma personificação das janelas (representadas pelo único substantivo do poema que é definido pelo artigo). Elas olham atentamente a vida a transcorrer na cidade. Uma tensão inesperada pode irromper-se dos olhos que espreitam por essas janelas. Quais aspectos da realidade eles podem capturar? Janelas e casas podem revelar ou esconder as intimidades de um lugar e das pessoas. Por elas, “casas espiam os homens/Que correm atrás de mulheres”, fazendo aqui um diálogo com o “Poema de sete faces” do próprio Drummond.

Na quarta e última estrofe, somos surpreendidos com uma espécie de desabafo, expresso em “eta”, “besta” e “meu Deus”, que põem fim ao poema. Esse vocabulário simples sugere oralidade, herança das experimentações modernistas, e a fala cotidiana brasileira em ironia, dada as possibilidades polissêmicas da palavra “besta”. Essa palavra tanto pode remeter à harmonia entre homem e natureza (figurativizada pelo animal), como à imagem de

algo extremamente simples e, portanto, sem motivos para ser destacado. Aliado a “Eta”, “besta” sugere-nos efeitos de sentido que expressam admiração, humor, crítica ou lirismo. O sujeito remete seu espanto a Deus, e podemos vivenciar sua solidão.

O poema permite-nos habitar essa cidadezinha, e descortinar – imaginar – tensões que ela poderia ocultar, seja na imagem de uma natureza bucólica, seja na das cassas entre bananeiras ou das janelas que olham devagar. O que poderiam ver essas janelas em meio às imagens poéticas de uma vida tão simples e besta? Olhariam para o futuro da(s) cidade(s)?

No título do poema, entrevemos a memória afetiva do poeta. Com um enigma, o título pode revelar um lugar tão pessoal e irreproduzível, que não pode ser “qualquer”. O uso do diminutivo sugerindo afetividade em tensão com “qualquer”, permite nossa imaginação ir além, muito além de “um espaço infinito e azul, com o sol por cima”, recuperando uma bela construção trilada por Machado em “Ideias de canário”²⁴.

De acordo com José Miguel Wisnik, a obra de Carlos Drummond de Andrade apresenta uma relação profunda com a mineração do ferro e dialoga com a história social, política e econômica do Brasil. O ensaísta reflete sobre a transformação da cidade natal do poeta em um dos grandes centros mineradores do mundo, o qual inseriu o Brasil tardiamente na engrenagem capitalista. Para ele, é desse lugar, misturando o tempo afetivo com o histórico por meio da memória lírica do Pico do Cauê, que o poeta “se declara um “filho da mineração”, o caramujo da mina cujos olhos vacilam” (WISNIK, 2018, p. 93). No poema “América” de *A rosa do povo* (1945), percebe-se, conforme Wisnik, “uma transfusão da experiência local na experiência mundial” (WISNIK, 2018, p. 30), que deixa entrever o contexto da Segunda Guerra: “Uma rua começa em Itabira, que vai dar em qualquer ponto da terra” (ANDRADE, 2000[1945], p. 157).

Os industriais ingleses que fundaram a mineradora anglo-americana *Itabira Iron Ore Company* chegaram a Itabira em 1911, quando Drummond ainda era criança. Essa mineração exportou a matéria-prima brasileira e transformou o Pico do Cauê em uma cratera. Wisnik destaca no poema “Itabira”, publicado em *Alguma poesia*, o seguinte verso: “Só, na porta da venda, Tutu Caramujo cisma na derrota incomparável” (ANDRADE, 2013[1930], p. 25). Poderíamos cismar que as janelas da cidadezinha teriam o olhar voltado para o pico dilapidado? Elas estariam reticentes, como pode sugerir a pontuação no penúltimo verso do poema, ou pasmas (abestalhadas) diante da ousadia na extração do minério, perante a ofensiva

²⁴ Disponível em: ASSIS, Machado de. *Páginas recolhidas*. Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1899, p. 91. Arquivo digital (PDF). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518655>. Acesso em: 05 abr. 2021.

sobre a montanha e a cidade? Estariam, por outro lado, deslumbradas (bestas) em relação à exploração mineradora, sonhando com riquezas possíveis para a cidade? Leituras...

Conforme Hamburger (1986, p. 34-35), “os enunciados são sempre enunciados de realidade, enunciação de um sujeito real [...] e o sistema de enunciação da linguagem é o correspondente verbal do próprio sistema de realidade, ao qual corresponde uma linguagem comprometida com o real”. Por esse viés, entendemos que nossas leituras são determinadas pelos códigos – sociais – que constituem o real, ao qual não temos acesso. Acessamos apenas suas representações, que são percepções, logo, ficções sobre como os homens pensam a realidade e a recriam nos textos atribuindo-lhe significação (LACLAU e MOUFFE, 1987; CHARTIER, 1990). Tais representações ou imagens do real com autoridade para legitimar escolhas advêm não apenas de poetas, sendo construídas também por historiadores, por exemplo, pois, tanto as enunciações vinculadas exclusivamente à comunicação, quanto a ficção e a enunciação lírica, fabricam a realidade, à qual só chegamos por intermédio da linguagem e pela interação. Tudo chega à nossa consciência a partir do mundo exterior, pela boca dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 373).

É, portanto, nessa direção que Magda Soares (1988, p. 18) define a leitura como um ato de interação verbal entre os indivíduos – leitor, autor e os outros – socialmente determinados. Não podemos falar em textos bons ou ruins, mais ou menos fluidos antes de serem submetidos à leitura. Se é na linguagem e na interação que se constrói a realidade, também por essa via podemos acessá-la e modificá-la. É na leitura que os textos se constituem, produzindo sentidos, podendo essa conduzir os leitores à reflexão sobre a realidade e sobre as práticas culturais e políticas benfazejas para o homem. Portanto, nesses termos, a leitura de um poema pode, também, ter uma “utilidade”; embora não seja essa sua única nem mais importante finalidade. No entanto, as leituras que fazemos desse poema de Drummond se veem afetadas pelas observações wisnikeanas sobre o poeta. Deixamo-nos levar por suas ideias, e assim imaginamos que a cidadezinha desenhada pelo vate itabirano não é um lugar qualquer. É uma cidade especial, verdadeiramente lírica e pode ser reveladora, pois nos proporcionou uma experiência que, a nosso ver, ampliou nossa consciência: a de que “cada um de nós tem seu pedaço no Pico do Cauê” (ANDRADE, 2013[1930], p. 25).

7.6.1 Atividade 1

Realizar a leitura coletiva de “Cidadezinha qualquer”. Em seguida, apresentar aos alunos três retextualizações do poema registradas em vídeo: uma realizada pelo cantor Tom

Zé²⁵, outra pelo cantor Belchior²⁶, que o musicou, e uma terceira realizada pelo artista itabirano/belo-horizontino e intérprete de Libras Uziel Ferreira, na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)²⁷. Após assistir aos vídeos, apresentar aos alunos, brevemente, a obra *Alguma poesia*, de Drummond, procedendo a uma conversa para o levantamento de impressões e questões que poderão surgir durante a leitura.

7.6.2 Atividade 2

Embora um poema seja um enunciado de realidade, não se subordinando, portanto, às condições de comunicação, ele vincula-se às estruturas sociais, das quais emergem seus significados, que geram diferentes e valiosas interpretações. Dessa forma, se a leitura do poema “Cidadezinha qualquer”, a ser realizada junto aos alunos, encaminhar-se para uma reflexão crítica sobre a realidade da mineração, poderia ser interessante os estudantes assistirem ao videoclipe da música “Apocalypto”²⁸ do álbum *A balada do guerrilheiro* do escritor, *MC e slammer*, João Paiva, integrante do grupo de Literatura marginal Coletivoz, de Belo Horizonte. Antes do videoclipe, sugere-se apresentar aos alunos o texto, que está publicado em Machado e Oliveira (2020, p. 60-61)²⁹. É uma boa oportunidade para dar-lhes a conhecer essa coletânea de poesia marginal periférica da cidade onde vivem.

Outros materiais audiovisuais produzidos no Brasil no período da pandemia de COVID-19 e que podem ser assistidos com os alunos seriam: algum episódio da *websérie Maracá – Emergência Indígena* (2020)³⁰, coordenada pela Articulação dos povos Indígenas do Brasil (APIB) e com realização coletiva ou o documentário *A Mãe de Todas as Lutas* (2021)³¹, dirigido por Susanna Lira.

Além de assistirem aos videoclipes/filmes, o professor poderá sugerir a leitura do poema “Desabar”, da obra *As impurezas do branco*, de Drummond, publicada em 1973. Poder-se-ia ainda sugerir a produção de charges/cartuns ou histórias em quadrinhos a partir das imagens construídas na leitura do poema. Para tanto, pode ser necessário apresentar aos

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qhDMqHs9S5w>. Acesso em: 02 fev. 2021.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pm-KmSmF5YI>. Acesso em: 02 fev. 2021.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9afb7Tw894>. Acesso em: 02 fev. 2021.

²⁸ Disponível em: https://youtu.be/1bXMe8_L898 Acesso em: 06 mar. 2021.

²⁹ MACHADO, Dione; OLIVEIRA Karine (Orgs.). *A luta, à voz – Coletivoz Sarau de Periferia*. Belo Horizonte: Venas Abiertas, 2020.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WDUFq-UcW6c> Acesso em: 05 set. 2021.

³¹ Disponível em: <https://canalcurta.tv.br/filme/?name=a-m%C3%A3e-de-todas-as-lutas1> Acesso em: 05 set. 2021.

alunos algumas charges/cartuns alusivos a temas que podem dialogar com as questões suscitadas pelos poemas e pelos filmes. Apresentamos, em anexo, algumas imagens, dentre as várias que podem ser acessadas para esse tipo de atividade.

7.6.3 Atividade 3

Ainda na linha de uma reflexão crítica sobre a realidade a partir da leitura desses poemas de Drummond, sugerimos a leitura da vídeo-animação *Totem* (2013)³², de André Vallias.

O produtor de mídia interativa, designer gráfico e pesquisador paulistano André Vallias, que se define como poeta visual ou designer da linguagem, criou *Totem*, uma produção digital a partir de 222 nomes de povos indígenas. Em 2013, esse trabalho foi adaptado para uma instalação em espaço físico a ser reproduzida no chão, em 13 metros de comprimento. Compostas numa tipologia criada pelo autor, que também criou um totem multimídia e uma vitrine com informações sobre todas as etnias citadas, as 26 estrofes do poema têm como imagem de fundo o Mapa Etno-Histórico elaborado pelo etnólogo germano-brasileiro Curt Nimuendajú.

Ainda em 2013, Vallias fez a narração do texto e o disponibilizou na *Web* em forma de vídeo-animação. Em 2014, o poema foi publicado em livro-álbum com as folhas soltas podendo ser lido como livro ou montado como exposição. O álbum contém o poema em 40 impressões coloridas, caixa feita em serigrafia, uma introdução trilingue (português, inglês e guarani-kaiowá) de Eduardo Viveiros de Castro e ainda mapa e gráficos com dados dos povos indígenas no Brasil.

No site do artista, podemos ler que o conceito de poema, concebido por ele como diagrama aberto, “ao incorporar as noções de pluralidade, interrelação e reciprocidade de códigos, não só garante a viabilidade da poesia numa sociedade sujeita a constantes revoluções tecnológicas, como lhe confere uma posição privilegiada [...]” (VALLIAS, 2003).

Acreditamos com o artista comungados que a multimodalidade presente nos multiletramentos, em especial a incorporada pelas novas tecnologias, pode, sim, ser uma maneira de dar visibilidade à criação lírica, tão desprestigiada na contemporaneidade, embora não seja, e nem deve ser, o único meio para torná-la viável.

³² Disponível em: <https://vimeo.com/57330266>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Assim, sugerimos apresentar aos alunos a vídeo-animação do poema, pois acreditamos que esse texto tem o potencial de metamorfosear nossa indiferença a esses povos, ameaçados pelas hidrelétricas, pelas disputas fundiárias e mineradoras, em identificação, ao experimentarmos ler e ouvir o nome de cada um deles nessas composições e suportes oferecidos por Vallias.

Outra sugestão de vídeo para ser assistido em diálogo com a vídeo-animação de Vallias seria o vídeo da campanha *#Menos preconceito mais índio*³³, produzido pelo Instituto Socioambiental.

7.7 “Poema Autobiográfico”

O “Poema Autobiográfico” de Solano Trindade foi publicado originalmente no livro *Poemas d’uma vida simple*, em 1944.

Na Literatura, Solano estreou com *Poemas negros* (1936), seguido de *Poemas d’uma vida simples* (1944), *Seis tempos de poesia* (1960) e *Cantares ao meu povo* (1961). O poeta produziu na arte, no teatro, na dança, no cinema e na Literatura. Valorizou e buscou dar destaque à arte popular e à luta das populações negras³⁴. Em “Poema Autobiográfico”, o sujeito lírico revela-se ciente de que sua identidade não se constrói apenas por meio das ideologias de classe, de que suas bandeiras são muito mais complexas, incluindo experiências simbólicas e concretas enraizadas na cultura por intermédio da arte, das crenças, das heranças étnicas, das práticas cotidianas.

No sentido diverso ao da casa idealizada no poema “Casa”, uma casa vinculada ao futuro e à realização pessoal, nos dizeres de Bachelard (1978) e de Cordeiro (2015), no poema de Solano, vislumbra-se a imagem da casa natal, uma memória afetiva da infância e também o pertencimento a uma classe social.

A memória é algo absolutamente individual e fugidio. Assim, o sujeito lírico resgata, na realidade algumas imagens referentes à memória afetiva da casa e as devolve como imagem lírica, permitindo-nos pensar que, “pelos poemas, talvez mais que pelas lembranças, chegamos ao fundo poético do espaço da casa” (BACHELARD, 1978, p. 201). Nesse sentido, percebe-se um procedimento semelhante ao realizado por Drummond em “Cidadezinha

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc> Acesso em: 20 jul. 2021.

³⁴ A tomada de consciência do poeta liga-o à sua gente. É o que se percebe no poema “Negros”: “Negros senhores na América / a serviço do capital / Não são meus irmãos. / Só os negros oprimidos / escravizados / em luta por liberdade / são meus irmãos” (TRINDADE, 2007, p. 153).

qualquer”. Ambos figurativizam a memória afetiva por intermédio da enunciação lírica. Aliás, a primeira estrofe do poema de Solano parece ressoar a voz drummondiana, sugerindo intertextualidades com “Poema de sete faces” e com “Infância”, poemas de *Alguma poesia*. Porém, esse diálogo é sugerido, não pela citação direta, mas pela corporificação desses textos em sua estrutura. Desse modo, pode ser interessante e adequado aproveitar o conceito de intertextualidade na análise desde que a motivação surja da leitura do texto, não de um posicionamento prévio e anterior à leitura. Portanto, pode-se dialogar com esses poemas de Drummond para que os alunos percebam o ressoar desses sujeitos líricos no poema de Solano. As questões relacionadas à classe, à etnia e ao patriarcalismo podem estabelecer contrapontos importantes entre “Infância” e “Poema autobiográfico”. O poema “Mancha”, de Drummond, em Boitempo (1973), também sugere um bom diálogo com o poema de Solano.

O poema de Solano nos proporciona uma vivência de identificação e de conscientização com um sujeito lírico que constrói imagens a partir de sua memória autobiográfica e das escolhas lexicais. Essas imagens são capazes de nos proporcionar experiências relacionadas a uma origem nordestina desse sujeito (angu, pilão), às atividades laborativas praticadas por seus pais no âmbito familiar (bater sola, pisar milho) e à sua condição de morador da periferia de grandes cidades brasileiras (mucambo, barraco).

As imagens da primeira estrofe dão forma a um núcleo familiar que se constitui e se situa na esfera social da classe trabalhadora.

Na segunda estrofe, a rememoração sugere um salto temporal, que parece remeter a experiência lírica a um momento da vida do sujeito autobiografado em que a alteração nos modos de produção da sociedade já o distanciou do universo do trabalho, das artes e dos ofícios praticados na casa da infância pelos seus pais, induzindo-o a agir de um modo mais automatizado e acelerado, ditado pelas máquinas e pelas sirenes. O lugar da realização do trabalho, a casa, o útero/concha da infância do sujeito, se metamorfoseia, na segunda estrofe, em fábricas, com suas caldeiras e seu ritmo frenético.

Na terceira estrofe, em apenas um verso, cortante, corrosivo, o sujeito sintetiza as imagens construídas anteriormente e, ao mesmo tempo, abre o poema à plurissignificação pela via léxico-semântica, nomeando e situando histórica e culturalmente as casas (mucambo, barraco) que lhe serviram de abrigo e edificaram a sua subjetividade. Nesse momento, somos instados a retornar ao poema para confrontá-lo com esse último verso.

Os verbos morar e mudar proporcionam um interessante jogo de significantes, no qual os substantivos “mucambo” (uma variação mais oral/sonora para mocambo?) e “barraco” fazem emergir o legado linguístico-cultural africano e as transformações linguísticas da

Língua Portuguesa falada no Brasil, a Língua Brasileira. Do mucambo passa-se ao barraco, em referência ao amálgama linguístico brasileiro, e tal mudança revela, paradoxalmente, uma não mudança, pois o sujeito conclui, em tom de ironia: “Não mudei nada”. A constatação, se tomada ironicamente, é capaz de produzir um estranhamento, dada a ambiguidade do verbo mudar, que pode ser lido como trasladar-se de um lugar a outro ou como transformação, nesse caso, das condições objetivas de existência.

Nessa segunda chave de leitura, a não mudança pode ser interpretada no poema como uma herança indesejada de más condições de vida, transmitida de pais para filhos entre negros e nordestinos de nosso país, por exemplo. É o que podemos suspeitar nas imagens dos nomes dos lugares mencionados no poema: “Bode” e “Saúde”³⁵. Podemos ler esses nomes como uma referência aos lugares onde o poeta Solano Trindade teria morado ao longo de sua vida de migrante/retirante, considerando-se que ele, de fato, realizou esse percurso migratório do nordeste ao sudeste em busca de melhores condições de vida? De acordo com as teorizações de Hamburger (1986) acerca da correspondência entre o sistema de enunciação da linguagem e o sistema de realidade, a enunciação lírica, assim como as representações miméticas – ficcionais – não tem qualquer obrigação para com a realidade objetiva, o objeto a ser transformado pelo sujeito lírico. O conhecimento que a lírica produz não corresponde ao real em si, não sendo por ele determinado, mas se trata de conclusões acerca da realidade, configuradas por agentes diversos e em discursos. No entanto, como afirmara Wisnik acerca de Drummond, não podemos negar que, em Solano, o espaço geográfico da cidade, em especial o da periferia, seja inseparável de sua obra conforme podem sugerir os versos de “Poema autobiográfico”. Como apontam Laclau e Mouffe (1987, p. 217), o sujeito se constitui pela linguagem, isto é, o social é discursivo, simbólico. Por outro lado, vale lembrar que esse tipo de enunciação, a lírica, “não garante nunca que algo necessário e autêntico venha a ser produzido” (ADORNO, 2003, p. 66), pois, conforme já exposto neste estudo em capítulo anterior, produzir ou fruir um poema é vivência subjetiva de linguagem entre subjetividades que se encontram e problematizam suas contradições e fragmentações podendo chegar a alguma verdade existencial.

³⁵ Em pesquisa rápida por essas referências, encontraremos Saúde como sendo um bairro da Zona Central do município do Rio de Janeiro. Ele faz parte da chamada “Pequena África”, região portuária da cidade, onde se encontra a Pedra do Sal, mais antigo bairro negro continuamente habitado no Rio, reconhecido como quilombo em 2005, que teve importante papel na gênese do samba carioca. Por Bode, encontramos uma comunidade localizada na Zona Sul de Recife/PE, dentro do bairro do Pina. Ela tem 97% da população muito pobre, vivendo em casas de palafitas, sem água encanada e saneamento básico. Além disso, a comunidade encontra-se numa das áreas de maior pressão imobiliária de Pernambuco, próxima do terreno onde está o *Shopping Rio Mar*.

Isso posto, poderíamos ainda problematizar os significados atribuídos aos substantivos barraco, mocambo e quilombo na cultura brasileira³⁶.

Solano utiliza a variante com uma grafia mais próxima da grafia africana para o vocábulo. Além de ritmo no poema, seria essa grafia mais próxima da oralidade uma busca pela ancestralidade via linguagem? Pelas definições encontradas para os vocábulos, percebemos que “mucambo” pode comportar, entre outros significados, o de quilombo.

No poema de Solano, a metalinguagem desponta como recurso poético, não colocando simplesmente o código em evidência, mas como consciência lírica e de linguagem que se revela no ato discursivo. Vejamos. Confrontando substantivos e verbo, se tomarmos como chave de leitura para o verbo “mudar” o sentido de transformação das condições objetivas de existência, poderíamos ampliar nossa consciência acerca do emparedamento sociocultural impingido aos afro-brasileiros, impedidos de exercer sua cidadania e forçados a uma imobilidade socioeconômica. Ao colocarmos em movimento os materiais que compõem o poema, a consciência de uma imobilidade pode despontar-se. No/pelo poema, a percepção da variedade linguística brasileira figurativizada no léxico pode conduzir o nosso olhar à percepção de uma não mudança. É possível ler que o sujeito lírico permanece no mesmo lugar social que lhe foi imposto: à margem da sociedade. Ainda que tenha se mudado do mucambo para o barraco (do nordeste para o sudeste?), essa mudança não terá representado uma melhoria das condições de vida desse sujeito. Como não identificar ecos dessas imagens do poema de Solano em textos como *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto?³⁷

O jogo semântico que se irrompe nessa composição de Solano parece ser capaz ainda de conectar-se/nos a outros aspectos relacionados à mudança/não mudança. Por que não pensar, nesse percurso de leitura que vamos construindo, nas movimentações sociais que

³⁶ De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), no verbete barraco, encontramos as seguintes definições:

Barraco [De barraca.] Substantivo masculino. 1. Bras. RJ. Habitação tosca, improvisada, construída geralmente nos morros, com materiais de origem diversa e adaptados, coberta com palha, zinco ou telha, onde vivem os favelados; barracão. (FERREIRA, 2010). O poema nos oferece “mucambo”, verbete não constante desse dicionário, que contém a variação “mocambo”:

Mocambo [Do quimbundo mu’kambu, ‘cumeeira’, ou mu’kamu, ‘esconderijo’]. Substantivo masculino. 1. Bras. Couto de escravos fugidos, na floresta. 2. Bras. N. N.E. Cerrado de mato, ou moita, onde o gado costuma às vezes esconder-se: 3. Bras. N.E. Habitação miserável. 4. Bras. V. cabana (FERREIRA, 2010).

Quilombo: Segundo Clóvis Moura, o termo quilombo, em substituição a mocambo, aparece em carta de 1740, enviada pelo rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, sendo institucionalizado nos documentos oficiais em Minas Gerais. A partir do século XIX, estende-se ao Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. (MOURA, 2004, p. 3335-3339).

³⁷ “Mas não senti diferença / entre o Agreste e a Caatinga, / e entre a Caatinga e aqui a Mata / a diferença é a mais mínima. / Está apenas em que a terra / é por aqui mais macia; / está apenas no pavio, / ou melhor, na lamparina: / pois é igual o querosene / que em toda parte ilumina” (MELO NETO, 2007, p. 62).

obrigam certos grupos a deixarem constantemente suas casas, seja por viverem em moradias alugadas ou mal edificadas – na impossibilidade de terem um lar digno –, seja devido aos processos de expulsão das populações afro-brasileiras, nordestinas ou indígenas das áreas onde residem? Esses processos ocorrem em áreas urbanas e principalmente no meio rural, devido às atividades de mineração, aos desmatamentos e aos trabalhos análogos à escravidão.

O poema nos coloca diante das disparidades sociais de classe, das mobilidades geográficas forçadas e as imobilidades socioeconômicas impostas. Ademais, o poema nos permite construir sentidos relacionados à ideia de transformação: a das consciências acerca dos processos sociais e culturais mencionados.

Avaliamos as vivências e as percepções desses processos de conscientização experimentadas no poema como importantes e produtivas, pois

o efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua, etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos “habitus” e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2002, p. 49-50).

Portanto, a partir das interpretações que ora apresentamos, podemos compreender o verbo mudar como a reafirmação de uma identidade classista que se soma à étnico-racial? Acreditamos que sim. O sujeito lírico, ao cultivar suas raízes, desempenharia papel semelhante ao do orixá Exu das tradições religiosas afro-brasileiras: o de denunciador das opressões e de incentivador de inversões na posição social ocupada por pessoas subalternizadas.

Essa consciência de classe do sujeito lírico nos permite conferir ao título do poema sentidos de coletividade: é a autobiografia de uma classe figurativizada na narrativa autobiográfica do sujeito da enunciação. Nessa chave, acreditamos ser possível ler nesse título não apenas a autobiografia de um sujeito, mas de uma coletividade representada por diferentes subalternizados impedidos de experimentar as condições básicas de uma vida cidadã.

Por último, e ainda em busca de novos sentidos para o poema extremamente sintético produzido por Solano, fiquemos com a voz narrativa corporificada por Beatriz Nascimento no filme *Ori* (1989 (2009)). Ela diz que a transmigração é o que caracteriza o quilombo. “O quilombo surge do fato histórico que é a fuga, é ato primeiro de um homem que não reconhece que é propriedade de outro, daí a importância da migração, da importância da

busca do território” (transcrição do filme). Segundo a historiadora, parece haver um movimento sempre presente na história do povo negro de ir-se a outros lugares. Negros e indígenas brasileiros estão sempre em trânsito, em busca do território, da liberdade. Quilombo, nessa concepção, seria, concreta e simbolicamente, o lugar desejado pelos que desejam e reivindicam transitar livremente pelos espaços ocupáveis pelos seres humanos. Nesse sentido, “não mudei nada”, produz incômodo, ao qual respondemos com um desejo, que pulsa; um desejo de mudança, que não se esgota na diversidade da linguagem nem no mero traslado geográfico de um barraco a uma casa de alvenaria ou a outro lugar. A passagem é também imaterial. Essas casas poéticas são portos de passagem.

Apresentamos, a seguir, algumas atividades que podem ser levadas a efeito a partir da leitura desse poema:

7.7.1 Atividade 1

Leitura do “Poema autobiográfico” seguida da apresentação física da obra *Poemas antológicos de Solano Trindade* através da qual tivemos acesso ao poema. Sugerimos a problematização das definições para barraco e mocambo presentes em dicionários. Termos como tosco, miserável e desconfortável podem produzir algum impacto nos estudantes. Poder-se-ia também pesquisar sobre o Cais do Valongo, mais ativo mercado de escravos do Rio de Janeiro entre 1774 e 1831. Situado na região portuária da “Pequena África” carioca, esse vestígio material da chegada dos africanos escravizados nas Américas é um patrimônio histórico da humanidade desde 2017. Sugerimos ainda a exibição do filme *Morte e Vida Severina em Desenho Animado* (2010), uma versão audiovisual de Afonso Serpa da adaptação para os quadrinhos, por Miguel Falcão, do poema homônimo de João Cabral de Melo Neto. O objetivo dessa atividade é cotejar o poema com o filme – e, se for relevante, com a HQ – a partir das temáticas e das imagens geográfico-sociais construídas em ambos os textos. Esse cotejamento pode ocorrer em forma de conversas em grupos ou envolvendo toda a classe.

7.7.2 Atividade 2

Apresentar, aos alunos, o “Poema de sete faces” de Drummond e outros textos que de alguma forma ressoam a voz drummondiana, entre os quais: “*Let's play that*” de Torquato Neto, “Com licença poética” de Adélia Prado e a versão musicada por Jards Macalé para o poema de Torquato.

Para externalizar essas leituras, os estudantes poderiam dividir-se em grupos, de modo que cada agrupamento fique encarregado de criar uma breve encenação/*performance* a partir das imagens que capturarem nesses textos, observando as diferenças de ritmo e de sentidos entre eles. Para auxiliar nesse processo, a disponibilização de um roteiro aos alunos pode ser um recurso interessante, possibilitando ao professor um aprofundamento sobre o objeto a ser ensinado. Para os alunos, essa roteirização cumpriria a função de dar visibilidade ao planejamento e à participação de cada membro nas atividades, colaborando para o exercício da (auto)avaliação. Podem-se delegar funções quanto à sonoplastia, organização do espaço e divulgação para as outras turmas se as produções forem apresentadas para toda a escola. Dependerá das expectativas e objetivos estabelecidos coletivamente.

7.8 “Fábula de um arquiteto”

*A vida como, p. ex., um anti-
boi de parintins, (porque)
nada é caprichoso
nada é
garantido.
(Ricardo Aleixo, Antiboi, Antiboi, 2017)*

O poema “Fábula de um arquiteto” de João Cabral de Melo Neto foi publicado originalmente em *A educação pela pedra* (1966).

Os poemas de João Cabral exibem seus mecanismos expondo seus métodos de criação e um discurso que desfaz qualquer fixidez. Nesse poema, a palavra poética produz *éthos*: precisamos de abrigos com portas abertas, ambientes respiráveis, saudáveis.

O arquiteto Le Corbusier pensou a cidade em harmonia com a natureza, defendendo as formas claras que se combinam, instigando a curiosidade, a inteligência e o corpo³⁸. Encontramos ecos dessas formas em João Cabral de Melo Neto, ao lermos o poema “Fábula de um arquiteto”.

Na Literatura, a estrofe de quatro versos tem sido utilizada com frequência. A reconfiguração desse elemento no poema em análise nos sinaliza uma busca de rigor formal e a colocação das concepções de exatidão e ordenamento sob nova ótica pelo sujeito da

³⁸ Le Corbusier buscava a utilização de formas simples, explorando o quadrado e o cubo; formas capazes de se harmonizar com o movimento humano. Para o arquiteto, o cubo possibilitava uma grande diferenciação no nível das fachadas (FERRAZ, 2020, *on-line*). Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/12/construir-portas-abertas-por-eucanaa-ferraz/> Acesso em: 20 abr. 2021.

enunciação lírica. Nesse sentido, é possível pensar que a quadra assume uma interessante forma poética nesse poema, colocando-se, do ponto de vista sonoro (visto que, do ponto de vista estrutural, ela integra a primeira estrofe), como o ponto de virada da primeira para a segunda parte. Para expressar seu descontentamento com a arquitetura não funcional, o sujeito poético utiliza-se do simbolismo do número quatro, relacionado à ideia de ordem, para tornar visível uma ruptura na funcionalidade arquitetônica³⁹. Assim, adentrando a plurissignificação que a palavra pode assumir nesse jogo poético de João Cabral, é possível entrever uma provável referência às concepções arquitetônicas de Le Corbusier e à imagem da capela de Nôtre-Dame-du-Haut (1950-1953), em Ronchamp na França. Porém, para além da motivação dessa imagem no real, vale lembrar que tal “realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é, mas o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do ‘impossível verossímil’ de Aristóteles”, como bem coloca Paz (1982, p. 120-121).

Isso posto, podemos então nos ater à forma como o poema ergue-se evocando sentimentos e colocando valores em tensão. Nesse movimento, a segunda estrofe surge como antítese da primeira, abrindo-se a diversas metamorfoses. Iniciando-se com “até que”, ela conecta-se à primeira parte como uma ruptura ou suspensão de um aspecto idealizado, dando lugar a uma nova configuração, em que o aberto se metamorfoseia em fechado. Dessa metamorfose, emerge um jogo de oposições poéticas e arquitetônicas: claro/opaco; vidro/concreto; liberdade/medo; casa/capela. A reconfiguração leva-nos a imaginar que o medo surge como fechamento, como encolhimento, em que o homem se torna feto. A arquitetura torna-se útero. No entanto, podemos também imaginar a capela, não como o espaço do medo, mas como o espaço feminino e materno da proteção e do aconchego. Nesse sentido, ela poderia ser uma alternativa criada pelo homem para o enfrentamento do temor perante a experiência com o aberto, o novo. Essa arquitetura concebida como espaço para dentro, almejava fazer-nos voltar para o interior de nós mesmos para buscar compreender esse medo?

O artista plástico Carlos Paez Vilaró, admirador de Pablo Picasso, tinha o sol e a mulher como temas de sua criação artística. Vinculado ao movimento construtivista, ao dar forma à sua escultura arquitetônica, ele teria apostado na “imperfeição” como forma de torná-la mais humana? A estrutura labiríntica com paredes e tetos em curvas, vez das linhas e dos ângulos retos, não seria acolhedora? Sabe-se que o arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer,

³⁹ Uma arquitetura funcional deveria ser regida pelos preceitos de objetividade, racionalidade, naturalidade e internacionalidade, conforme Arantes (1995, p. 54). Nessa arquitetura construtivista, percebe-se uma reflexão sobre a sociedade, o que a liga às transformações sociais.

admirador de Le Corbusier, era frequentador da *Casapueblo*. Essa construção, que acompanha o relevo da costa, não representaria outra forma de harmonia entre a arquitetura e a paisagem?

A polissemia em tensão que produzimos na leitura da “Fábula de um arquiteto” impulsiona não apenas a leitura do poema, mas da obra na qual ele se insere. Esse efeito polissêmico se estrutura na composição do livro. Os poemas são divididos em quatro séries que versam sobre o nordeste, o não nordeste e sobre elementos referentes à cultura espanhola. Poemas como “Nas covas de Basa” e “Nas covas de Gaudix” são construídos a partir da reordenação dos mesmos versos, evidenciando o planejamento poético-arquitetônico de João Cabral e sua lírica inigualável. A estrutura composicional de *A educação pela pedra* nos permite imaginar tensões na ideia de aconchego, de “conforto de útero” relativa a certos espaços. Segundo Ferraz (2020), no poema “A urbanização do regaço”, também presente no livro, a oposição entre aberto e fechado foi “resolvida numa síntese em que o segundo termo aparece, ao contrário do proposto em “Fábula de um arquiteto”, pleno de positividade”. A síntese parece indicar que a cidade, inevitavelmente espaço aberto – “fora de casa” –, consegue ter “dentros e resguardos de quarto”. Assim, em “A urbanização do regaço”, teríamos, em sua leitura, uma urbanização feminina, que proporciona o “aconchego que a um corpo dá estar noutra”. Os espaços arredondados, que remeteriam às ideias de continuidade, produziriam efeitos de não diferenciação entre arquitetura e natureza. Seria esse o efeito alcançado em uma arquitetura como a da *Casapueblo*? Acreditamos que sim; a casa do Vilaró sugere-nos um equilíbrio, uma continuidade, uma harmonia entre a natureza e a arte.

Em “Fábula de um arquiteto”, poderíamos também associar o aconchego e a não diferenciação a uma arquitetura feminina e materna. Experimentamos, no poema, uma descontinuidade (o aberto que se fechou), e ainda uma continuidade, representada pela capela-útero, na qual a humanidade se perpetua, na condição de feto. Podemos supor, portanto, nessa chave de leitura, que o dentro pode ser lido também como aconchego, ou seja, como algo afirmativo.

Embora o título de “Fábula de um arquiteto” insinue um julgamento moral e estético de certa arquitetura que rompe com a inovação das linhas retas e dos espaços abertos, parece ser possível construir sentidos a partir do poema em que lugares fechados e curvilíneos também sejam experimentados como aconchegantes, expressando continuidade (não ruptura) e integração à natureza.

Enfim, João Cabral nos oferece uma vivência poética paradoxal, tensa e incômoda, que nega a possibilidade de qualquer fetichização estética ou conceitual. O leitor tem a

possibilidade de edificar sentidos para uma poética que, em vez da identificação, almeja o impacto, o incômodo, em constante questionamento.

7.8.1 Atividade 1

Sugerimos, ao professor, a apresentação da obra *A educação pela pedra* aos alunos chamando-lhes a atenção para os aspectos referentes à sua estrutura poeticamente arquitetada por João Cabral, bem como para os elementos paratextuais do livro. Após esse momento, poder-se-ia proceder à leitura do poema em voz alta por voluntários, seguida do levantamento de questões.

7.8.2 Atividade 2

Propor aos alunos uma pesquisa das seguintes obras arquitetônicas de Le Corbusier (Suíça/França, 1887 —1965) e de Oscar Niemeyer Soares (1907 –2012):

Villa Savoye / residência Savoye (França - 1928).

Chapelle Notre-Dame-du-Haut / capela em Ronchamp (França, 1950-1955).

Igreja São Francisco de Assis (Igrejinha da Pampulha): Belo Horizonte 1943-1944

Conjunto Governador Kubitschek (Conjunto JK): Belo Horizonte 1951-1975

Colégio Estadual Central (E. E. Governador Milton Campos): Belo Horizonte 1954 -1957

Biblioteca Pública Luiz de Bessa: Belo Horizonte 1955-1961

Cidade Administrativa de Minas Gerais: Belo Horizonte 2009-2010

A ideia é que essa pesquisa se efetive a partir da visita a algumas dessas obras, as de Niemeyer, que se encontram na cidade de Belo Horizonte. Sugere-se que o professor organize um passeio para a realização dessa observação pelos estudantes. Além da visita, seria interessante empreender uma pesquisa bibliográfica sobre as obras, o que pode ser realizado por intermédio de livros e da internet. Após essas pesquisas, poder-se-ia realizar uma roda de conversa para a troca das informações coletadas. Os estudantes se dividiriam em grupos e apresentariam suas impressões sobre as obras arquitetônicas pesquisadas.

7.9 “Pele que habito”

*A minha Casa é guardiã do meu corpo
E protetora de todas minhas ardências.
E transmuta em palavra
Paixão e veemência.
(Hilda Hilst. Ode descontínua e remota para flauta e oboé. De Ariana
para Dionísio. Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão, 1974).*

Sugerimos, ainda, outro poema instigante: “Pele que habito” da paulistana Lubi Prates. Este poema foi publicado em *Um corpo negro* (2019).

Lubi é poeta, tradutora, editora e curadora de Literatura. Organiza e participa de festivais literários no Brasil e em países da América Latina voltados à visibilidade de poetas. No campo social, dedica-se a ações que combatem a invisibilidade de mulheres e negros, e participa de debates sobre poesia, *slam* e tradução.

Em “A pele que habito”, o sujeito da enunciação lírica se coloca como senhora do seu castelo. No poema, o verbo se faz pele que se enuncia como morada do ser. O sujeito oferece-nos, em forma de *escrevivência*⁴⁰, uma dimensão do corpo como casa e da pele como quarto, cujas “paredes descobertas” evidenciam tanto o desconforto da carência de cuidados quanto o aconchego do pertencimento a um território. Esse território no poema se figurativiza em vários lugares: um quarto, uma casa, um país, um mapa, um oceano de lágrimas ou de linguagem, enfim, uma pele negra de descendência africana. No poema de Lubi, as imagens que conectam o sujeito-leitor ao poeta *escreviente* são braços, cabeça, pés, útero e pele. São “todos os cômodos”. Se no poema “Laços” de Henriqueta Lisboa, que analisaremos na próxima seção, a ancestralidade se figurativiza nas veias azuis e na relação lúdico-afetiva entre avó e neto, aqui ela se traduz nas raízes que conectam um corpo negro afro-brasileiro ao continente africano.

A partir dessa reflexão inicial provocada pela leitura do poema, propõem-se algumas atividades.

7.9.1 Atividade 1

⁴⁰ Termo cunhado por Conceição Evaristo que, ao ser perguntada sobre como ele surgiu responde: “Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra *escreviver*. Mais tarde comecei a usar *escrevivência*”. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>. Acesso em: 20/09/2021.

Sugere-se que o professor apresente o poema “Pele que habito” à classe exibindo-o em um projetor e/ou entregando uma cópia impressa a cada estudante. Após a leitura do texto, observar o melhor momento para, durante a conversa sobre ele, apresentar o livro *Um corpo negro* e sua autora, com breves comentários acerca dos paratextos e da biografia de Lubi, pontuando seu contexto de produção, bem como as condições de circulação de seus textos.

Após os comentários sobre o poema, poder-se-ia assistir, em uma ou duas aulas subsequentes, a alguns materiais audiovisuais que apresentam e contextualizam a Poesia Marginal, em especial a Poesia Marginal-Periférica produzida em Belo Horizonte e região metropolitana. Sugerimos os seguintes:

Um vídeodocumentário sobre o Coletivoz,⁴¹ coletivo de Literatura Marginal, documentada pelo Programa *Rede Jovem de Cidadania* que desde 2002, constitui-se como um espaço de comunicação comunitária que envolve jovens e adolescentes de Belo Horizonte criando alternativas voltadas especialmente para regiões com altos índices de vulnerabilidade social.

A música “Devagar escola”⁴² do poeta marginal, *MC, rapper e slammer* de Belo Horizonte, João Paiva, integrante do Coletivoz. João Paiva é morador da região do Barreiro e professor de educação física da Rede Pública de Minas Gerais, tendo publicado o livro *Velho Barreiro* e o álbum intitulado *A balada do guerrilheiro*. Foi vencedor do *Slam Brasil 2014* e representante nacional, em 2015, na *Coup du Monde du Poesie*, campeonato internacional de *slam poetry*, realizado em Paris, na França.

A *performance* poética produzida em uma oficina de fotografias e vídeos realizada pelo coletivo Terra Firme⁴³, que desde 2015, realiza em Ibirité, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, ações que têm como foco a arte, a comunicação, o empreendedorismo e a educação. Produzem poesia, música e experimentações artísticas em diferentes linguagens, estimulando a descoberta de identidades dos jovens e a construção de planos de vida para a juventude.

Um dos encontros do Sarau das Lanternas⁴⁴ criado em 2014. Esse sarau é um evento mensal, que ocorre na praça do bairro Santa Monica, na região de Venda Nova. O evento reúne artistas, músicos e poetas locais para produzirem poesia, apresentações de circo, dança, *performance* de teatro, batalhas de rimas e outras manifestações artísticas.

⁴¹ Disponível em: <https://youtu.be/JbDzGIOCIY>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴² Disponível em: <https://youtu.be/qfh-11k5Aos>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴³ Disponível em: <https://youtu.be/gQt46aPeTda>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴⁴ Disponível em: <https://youtu.be/Ejl2xOutg2c>. Acesso em 13 de maio de 2021.

Uma apresentação performática da poeta e *slammer* belo-horizontina, Nivea Sabino, que apresenta o poema “Um sonho de rima”⁴⁵ no Sarau Vira-Latas.

A performance de um poeta Vagabundo Iluminado⁴⁶, no sarau Vira-Latas. Vagabundos Iluminados é um grupo de escritores belo-horizontinos que, desde 2005, procuram transcrever suas experiências em forma de poesia. A poética do grupo é ligada aos *Beatniks*, tendo esse nome em referência ao livro de Jack Kerouac, *Dharma Bums*, de 1958. Em 2011, o grupo publicou *Exemplar Disponível ao Roubo*, livro que reúne 80 poesias escritas a 12 mãos pelos seis integrantes do grupo.

O videoclipe “Galope a Beagá”⁴⁷, uma criação dos belo-horizontinos Danilo Marques (músico) e Oliver Lucas (poeta). Eles se lançaram o desafio, na quarentena de 2020, de criar um Galope a Beira Mar sobre Belo Horizonte. Conforme descrição dos autores para o vídeo, essa música foi produzida com a métrica de cordel do Galope a Beira Mar, que é formado por estrofes de 10 versos hendecassílabos com o ritmo de tônicas nas posições 2, 5, 8 e 11, devendo a última estrofe terminar com "mar".

As *performances* poéticas de Eliza Castro⁴⁸ e Jéssica Tamietti⁴⁹, no *Poetry Slam Clube da Luta*, primeira competição de poesia falada de Belo Horizonte que, desde 2014, acontece toda última quinta-feira de cada mês no Teatro Espanca, situado na região central da cidade.

7.9.2 Atividade 2

Convidar alguns artistas representantes desses coletivos, como o Coletivo sarau de periferia, o sarau Vira-latas ou o *slam* Clube da luta para realizar uma conversa e, quem sabe, algumas *performances* na escola. Caso as atividades sejam aplicadas a estudantes de escolas da periferia, é possível que o contato com esses poetas seja feito por eles mesmos, que talvez os conheçam por residirem em suas comunidades. É possível inclusive que algum aluno participe ou já tenha participado desses movimentos.

7.9.3 Atividade 3

⁴⁵ Disponível em: <https://youtu.be/uDgxifkdEak>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴⁶ Disponível em: <https://youtu.be/KNc6dHIjAaU>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴⁷ Disponível em: <https://youtu.be/rYGcqnEL068>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴⁸ Disponível em: <https://youtu.be/n5y7KJ3IFi0>. Acesso em 13 de maio de 2021.

⁴⁹ Disponível em: <https://youtu.be/-cS236j41Xw>. Acesso em 13 de maio de 2021.

Leitura de dois poemas – “Poema brasileiro” de Ferreira Gullar e “Pássaro na verical” do belo-horizontino Libério Neves. São poemas que exploram a espacialidade gráfica da página e trazem, como temática, questões sociais sensíveis como as trazidas pelo poema de Lubi Prates e pelos vídeos sobre a Poesia Marginal-Periférica. Sugere-se que os alunos, inspirados pelos procedimentos de composição poética engendrados nos dois poemas, escolham uma notícia veiculada recentemente nos meios de comunicação e arrisquem uma produção poética.

7.10 “Laços”

Meu avô sempre dizia que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o importante era seguir procurando. [...] Percebíamos isso no seu abraço. [...] Porque ele se tornava uma casa inteira e acolhia. (Valter Hugo Mãe. As mais belas coisas do mundo. 2019).

O poema “Laços” foi publicado em *O menino poeta* (1943) de Henriqueta Lisboa.

Antes de abordá-lo, observemos que, ao longo desse percurso de leitura dos diversos textos, nos lançamos às vivências relacionadas a eles e às ideias/questões que suscitaram em nós, enlaçando sensibilidades.

Em “Cidadezinha qualquer”, o sujeito de enunciação nos põe diante dos laços que unem pessoas a lugares por intermédio da memória afetiva desencadeada no ato de criação poética. No “Poema autobiográfico” de Solano Trindade, vivenciamos os laços construídos, no seio familiar a partir das ideias sobre pertencimento étnico e de classe. O tema dos vínculos familiares também figura no poema “Titia” de Henriqueta Lisboa, associado ao feminino, à vivência da casa e às questões político-culturais.

No poema “Laços”, que agora passamos a analisar, Henriqueta nos oferece a possibilidade de criar imagens que entrelaçam gerações, representadas por neto e avô, a partir do diálogo entre as concepções lírica/lúdica de infância e de velhice, que podem ser construídas na leitura do texto.

Em “Laços”, identificamos uma espécie de tensão entre extremidades: norte/sul, neto/netão, avô/vozinho. O sujeito lírico aproxima velho e menino em um jogo de contraposições, que sugere mais entendimento e aproximação que distanciamento entre avô e neto. As gerações, na experiência oportunizada pelo poema, se complementam e se harmonizam justamente a partir de suas diferenças e semelhanças.

Ao lermos “Laços”, percebemos que os sentidos de pluralidade contidos em seu título extrapola as margens do poema para além dos vínculos familiares de sangue figurativizados nas veias azuis. Essas veias, que surgem no escuro como “tênuas algemas douradas”, fazem brilhar a relação afetiva e lúdica entre avô e menino. Uma relação que une a sabedoria e a “falta de siso com muitos risos”, atitudes recorrentes nas brincadeiras infantis, e que oferecem aos adultos que a elas se entregam, a experiência de degustar um “vinho novo”, proveniente de uma antiga vinha.

Nelson Cruz, ilustrador da mais recente edição de *O menino poeta*, comentou o seguinte a respeito da ilustração que fez para o poema “Laços”: “Algumas ilustrações perseguem um desejo que tenho, de ver sempre um adulto com uma criança no colo dividindo um livro, como na ilustração do poema “Laços” (CRUZ, 2008).

A ilustração de Cruz para o poema oferece uma perspectiva interessante de complementaridade. O avô que conta histórias para o neto entrega-lhe suas experiências e seu conhecimento no ato de contar. O neto, ouvinte das histórias, oferece ao avô sua companhia ouvinte, alegre e brincalhona, tornando possível a perpetuação dos saberes acumulados pelo avô, que parece encenar a função social dos antigos narradores.

7.10.1 Atividade 1

Leitura do poema. Após a leitura e comentários, observando a ilustração de Cruz que o acompanha, o professor pode solicitar aos estudantes que imaginem outra relação de complementariedade para o texto e tentem expressá-la por intermédio de uma ilustração. Uma sugestão para esta proposta de desenho seria propor aos alunos que se inspirem na arte Grafite para realizá-la. Aqui, pode-se retomar o videoclipe produzido pela dupla Danilo Marques e Oliver Lucas para o poema “Galope a Beagá” uma vez que eles utilizaram, como cenário, grafites da cidade de Belo Horizonte e o Mirante Sapucaí – primeiro mirante de arte urbana do mundo. Do mirante, é possível avistar algumas obras que vêm sendo pintadas, desde 2017, em empenas de edifícios, pelo Circuito Urbano de Arte (CURA)⁵⁰, um coletivo de artistas responsável por um dos projetos de ocupação artística da cidade. Outra sugestão de leitura para inspirar as produções é o videoclipe *Subgrave da cidade, performance* criada pelo grupo

⁵⁰ Algumas dessas obras podem ser vistas no endereço eletrônico do coletivo, disponível em: <https://cura.art/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Corposinalizante⁵¹ a partir de vibrações produzidas pela cidade, tendo como cenário alguns grafites existentes em São Paulo.

As ilustrações produzidas poderão ser organizadas em uma exposição na escola. Sugere-se embalar os trabalhos com músicas do universo *Hip-Hop* escolhidas pelos alunos. O professor também poderá submeter ao crivo da turma artistas como Racionais *Mc 's*, Roberta Estrela D'Alva, Emicida, BNegão e Seletores de Frequência e os belo-horizontinos Julgamento, João Paiva e Tamara Franklin, a qual incorpora o samba e o congado ao *rap*.

7.10.2 Atividade 2

Roda de conversa com o objetivo de construir diálogos entre os poemas “Laços” e “O laço e o abraço” sugerido no início dessa proposta de atividades. Que tal abrir essa atividade com uma música? Uma que nos vem à mente é “Doce, doce”, do álbum *Sivuca*, de 1979, produzido por Glorinha Gadelha, Lindolfo Barbosa e Talmo Scaranari..

7.11 Correspondências

Michel Foucault (2004) expõe sua concepção acerca do que seria uma “escrita de si”. Essa concepção, conforme observa Souza, Sabatine e Magalhães (2011, p. 13-15), se relacionaria com o conceito de “estéticas da existência” ou “artes do viver”, compreendido como o desenvolvimento do equilíbrio racional/emocional na construção da subjetividade dos jovens das antiguidades grega e romana. Eles concebiam uma formação orientada para a temperança e a autonomia. Nesse contexto, diferentemente de uma concepção autobiográfica moderna – surgida com o cristianismo, marcada pelo tom confessional e narcisista de autopurificação e busca de uma identidade – a escrita de si seria uma prática de constituição da subjetividade marcada pelo trabalho sobre si a partir do outro. Um trabalho mais voltado à generosidade que à “autodecodificação”. “È preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si mesmo do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.157).

⁵¹ O Corposinalizante é um grupo de trabalho do Museu de Arte Moderna de São Paulo que, desde 2008, desenvolve projetos culturais e produz documentários, *performances* e intervenções poéticas com jovens surdos e ouvintes interessados na Língua Brasileira de Sinais. O grupo também desenvolve um projeto chamado *Slam* do Corpo, que mistura Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa, poesia, texto escrito, voz e *performance* corporal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0EU_RpDkk8Q&list=. Acesso em: 29 fev. 2021. Algumas performances envolvendo *Slam* do Corpo, ou *Slam* em Libras, podem ser conferidas em: <https://youtu.be/W180UjFiWK8> e <https://youtu.be/jP3Qt67Ua2o>. Acesso em: 29 fev. 2021.

As cartas, enquanto um gênero desse tipo de escrita, podem apresentar diversos aspectos como, por exemplo, o autobiográfico, em que os remetentes podem colocar-se como objetos de sua própria escrita, e o metaliterário, em que os interlocutores podem informar e analisar seus processos criativos. Além disso, elas podem ser lidas também como a expressão da sensibilidade dos correspondentes e dos laços afetivos que os envolvem. Esses textos, durante muito tempo, tiveram papel importante no fortalecimento de vínculos entre as pessoas, criando redes de sociabilidade até mesmo entre as que não se conheciam pessoalmente. Conforme descrito por Silva (2019, p. 21), Mário de Andrade teria sido um epistolomaníaco, tendo escrito mais de sete mil cartas para cerca de mil e cem interlocutores culturais. Ele manteve uma vasta rede de conexões epistolares, a qual incluía Henriqueta Lisboa, com quem manteve, de 1940 a 1945, uma intensa correspondência, enviando-lhe 42 cartas⁵².

Eneida Maria de Souza (2010, p. 15), organizadora do volume intitulado *Correspondência Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa*, diz que essa correspondência “é de capital importância não apenas para a Literatura”. Esses documentos trazem questões de abrangência cultural e política. Atendo-nos à criação artística, é bastante interessante observar as qualidades da escrita de Henriqueta Lisboa nos apontamentos de Mário sobre a obra *O Menino Poeta*. Dentre outras coisas, ele destaca:

E é só. “Estado de encantamento”, é isso, é puro estado de encantamento que o seu livro me dá. Que coisa tênue, que coisa delicadíssima! Sou absolutamente incapaz de saber até que ponto os versos de você serão infantis pras crianças. [...] Seus versos me deixam num estado de encantamento [...] Me dão a sensação da criança e é dizer tudo. Mesmo porque saberei dizer pouco mais. (ANDRADE, 1942 apud SOUZA, p. 210-211)

É interessante também ver como Mário percebe a sensibilidade poética da amiga a partir de elementos como a concisão, a densidade lírica, a interioridade, a riqueza de simbologia e o vocabulário pessoal:

Na verdade você está na plenitude, é minha opinião. Coisas admiráveis de concisão, densidade, e ótimo legítimo estado-de-poesia. E, o que é mais

⁵² Essas cartas foram reunidas no livro *Querida Henriqueta*, de 1990, pela editora José Olympio. No Acervo de Escritores Mineiros, estão documentos e correspondências que Henriqueta Lisboa recebeu de Mário, de Drummond e de Cecília Meireles, entre outros. De acordo com Silva (2019 p. 236), as cartas entre Mário e Henriqueta trazem importantes reflexões sobre a relação entre estética e ética na criação artística. Nessas correspondências, verificar-se-ia alguma tensão entre uma poesia mais voltada para aspectos formais e uma mais voltada ao social.

importante, estado de poesia que interessa muito, que prende a gente e me encanta (ANDRADE, 1944 apud SOUZA, 2010, p. 275)

O poeta-amigo identifica nos versos de Henriqueta o pleno estado de poesia, bem como sua destreza artística. “A técnica também me parece que atingiu essa plenitude. O valor da palavra, o valor dos ritmos está tudo utilizado também com uma precisão admirável, já falei, é cristal” (ANDRADE, 1944 apud SOUZA, 2010, p. 275-276).

Nas correspondências de 22 de janeiro de 1942 e de 9 de outubro de 1941, podemos notar que o escritor e a poetisa se viam às voltas com as questões da classificação de uma Literatura Infantil. No diálogo, não fica claro se a obra *O menino poeta* seria dirigida a adultos e crianças ou apenas aos pequenos: “Não sei se serão, de fato, versos para crianças. Escrevo-os com todas as minhas reservas de puerilidade e embevecimento diante da vida”. (HENRIQUETA, 1941 apud SOUZA, 2010, p. 169). Da parte de Mário, lemos: "Em “Laços” a quadrinha principiando por “Dois extremos”, se o livro não é diretamente dirigido a crianças, talvez diga um bocado demais. Todo o resto é tão tênue, tão evasivamente delicado" (ANDRADE, 1942 apud SOUZA, 2010, p. 241). De fato, ressalvados os jogos de sedução e ficcionalizações que podem envolver esse gênero de escrita, esses trechos e esses textos são capazes de provocar reflexões sobre variados temas e problemas para além do literário.

Outra correspondência que podemos destacar aqui é a carta enviada em 2015 pela *slammaster* Roberta Estrela D’Alva⁵³, referência nacional nas produções de *slam*, a todos os poetas/*slammasters* que fazem parte do *Slam* BR. Nessa carta⁵⁴, ela expõe suas visões acerca da natureza e dos objetivos do *slam* no Brasil. Situa em Chicago, mais especificamente em Marc Smith, um operário estadunidense da construção civil, a origem, em 1986, do *slam* enquanto uma ferramenta de produção poética, um método, um campeonato de poesia (*poetry slam*, termo emprestado do esporte). A poeta-MC caracteriza o *slam* como um instrumento democrático e arrebatador de popularização da poesia e da Literatura no mundo, observando ainda que, embora ele se estruture em torno de uma ideia de competição, deve ser vivenciado como uma celebração, uma festa, e ter como princípio a diversidade, a diversão, a simplicidade, o diálogo, o encontro.

⁵³ Ela é a primeira participante da Copa do Mundo em Paris, enviada pelo ZAP! *Slam* – primeiro *slam* do Brasil, realizado, desde 2008, pelo Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, do qual ela é um dos idealizadores. Disponível em: <http://zapslam.blogspot.com.br/>. Acesso em 29 fev. 2021.

⁵⁴ Em anexo. Extraída de: COELHO, Rogério Meira. *A palavração: atos político-performáticos no Coletivo Sarau de Periferia e Poetry Slam Clube da Luta*. Dissertação de mestrado, Escola de Belas Artes/UFMG, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSARTH6W/1/rog_rio_coelho_disserta_o_texto_revisado_21_07_2017.pdf. Acesso em 29 fev. 2021.

De acordo com Estrela D'alva, as regras básicas desse jogo – a exigência de um apresentador, de jurados escolhidos no dia das apresentações, do público, de autoria dos poemas, de tempo máximo de três minutos para a *performance* – não devem ser mais importantes que o risco e o espírito de comunhão, sendo imprescindível garantir a diversidade, a espontaneidade e a leveza dessa vivência poética, para que ela seja, de fato, um “bálsamo curativo” e uma prática de liberdade.

Como podemos observar, as cartas podem revelar concepções relevantes sobre o fazer artístico. Segundo Moraes (2006, p. 65), as missivas, embora apresentem um sujeito que se molda como personagem e que busca a sedução do interlocutor, podem ser vistas como “laboratórios de criação” que documentam também os processos criativos de um texto literário. As cartas, assim como as casas, abrigam intimidades, segredos, ideias e sentimentos dos que se relacionam por meio desses objetos.

7.11.1 Atividade 1

Propomos a leitura de duas cartas, a escrita por Henriqueta a Mário de Andrade em 09 de outubro de 1941⁵⁵ e a escrita por Roberta Estrela D'Alva a todos os *slams* do Brasil em 2015. Uma possibilidade de dinâmica para essa leitura seria a divisão da classe em quatro grupos, a fim de que dois deles leiam uma carta e os outros dois a outra. No entanto, pode ser interessante, também, deixar que os quatro grupos escolham a carta que acharem mais interessante, ainda que uma delas não seja escolhida por nenhum deles. Propõe-se que eles apresentem seus conteúdos aos colegas em forma de *performance*. O objetivo seria oferecer aos colegas da escola uma releitura desses textos de forma criativa, lúdica ou lírica. Vale esclarecer a classe sobre as possibilidades de se selecionar partes dos textos, adaptá-las e apresentá-las em adequação com o objetivo proposto. Como inspiração, pode-se apresentá-lhes o texto “Correspondência” de Millôr Fernandes. Publicado originalmente no livro *Trinta anos de mim mesmo*, que reúne seus registros das décadas de 1940 a 1970, esse texto apresenta uma troca de correspondência entre dois irmãos que criam palavras para comunicar suas atividades rotineiras. Outras possibilidades de motivação interessantes também seriam a leitura das obras *O e-mail de Caminha* (2014) de Ana Elisa Ribeiro, *De carta em carta* (2002) de Ana Maria Machado e *Central do Brasil* (1998), filme dirigido por Walter Salles.

⁵⁵ Em SOUZA, Eneida Maria de. (Org. e int.). *Correspondência Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa*, 2010, p. 168.

8 A LIBERDADE E A MORADIA NO PEITO: na luta, em plena procura⁵⁶

[...]
*O ciclo do dia
 ora se conclui
 e o inútil duelo
 jamais se resolve.*
 [...]
*ó palavra, esplende
 na curva da noite
 que toda me envolve.*
 {Carlos Drummond de Andrade. *O lutador. José, 1942*}

Acreditamos que, ao propormos a leitura de poemas na escola, correlações significativas entre textos e linguagens podem ser encaminhadas. Ao abriremos alas para a vasta Poesia Marginal-Periférica que vem ganhando vida nos saraus e *slams* de todo o país, realizamos um importante movimento de diálogo com um fazer poético em curso no Brasil. Vivenciar esses poemas permite-nos perceber sua forte atuação na reexistência da poesia em nosso tempo. Semioticamente, o poema, ao ser lido em diálogo com uma música, um filme, em uma *performance*, adquire novos significados. João Alexandre Barbosa compreende que a leitura de um poema, além de implicar sua reconstrução, é um convite à reflexão acerca do enigma da linguagem.

Entre o poeta e a linguagem, o leitor do poema deixa de ser o consumidor para se incluir como latência de uma linguagem possível. [...] Entre a linguagem da poesia e o leitor, o poeta se instaura como o operador de enigmas, fazendo reverter a linguagem do poema a seu eminente domínio: aquele onde o dizer produz a reflexividade. Parceiros de um mesmo jogo, poeta e leitor aproximam-se ou afastam-se conforme o grau de absorção da/na linguagem (BARBOSA, 1986, p.14).

É importante destacar que as leituras apresentadas aqui para os poemas são apenas possibilidades. Elas não devem prevalecer sobre as que poderão aflorar nas tensões em jogo na sala de aula. A opção que fizemos pelo recorte temático coloca-se também como UM caminho dentre os vários que podem ser trilhados pelo professor. Acreditamos que um texto não preexiste à sua leitura, devendo esta ser construída ativamente pelo leitor. Dessa forma, não propomos a apresentação dos textos aos alunos direcionando a abordagem para os temas, como o da casa e outros tratados em nossas análises. Trata-se antes de deixar que os temas

⁵⁶ Excertos de dois poemas de Nívea Sabino: “A casa é sua” e “Tacanha ave”. Disponíveis em: <http://brancacomoaneve.blogspot.com/>. Acesso em: 01 set. de 2021. Cf. referências.

emergem nas leituras, ainda que o professor tenha selecionado os poemas a partir de uma temática a fim de apontar as possibilidades e vantagens de se recorrer a múltiplas fontes, literárias ou não. Se, por um lado, cabe ao professor sistematizar as práticas de leitura, não é aconselhável que as determine. Afinal, seguindo nas sendas trilhadas por Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Leitura se constrói em interação.

A vivência de um texto literário deve, antes de tudo, suscitar o posicionamento crítico e a liberdade de expressão, atitudes que consideramos adequadas a uma visão democrática de educação que se propõe a formar cidadãos para atuar na sociedade. Portanto, o docente deve sugerir textos que considere motivadores à leitura dos estudantes, sendo imprescindível sondar seus horizontes de expectativas para dar vazão a reflexões/saberes relevantes para eles e remete-lhes a outros textos. Caso apontem ou demandem leituras diferentes das propostas pelo professor, suas sugestões precisam ser acolhidas de alguma forma, pelo menos em parte, para que se vivencie de fato o diálogo entre os sujeitos e os textos, entre literatura e sociedade.

Com relação às interpretações a serem produzidas pelos alunos, vale ainda destacar conforme observa Alves (2016) que

há leituras que podem ser feitas não propriamente para serem compartilhadas ou discutidas. Mas para serem silenciadas. Nem sempre estamos dispostos a falar de nossas percepções e nem sempre sabemos falar delas. Isto precisa ser respeitado também (ALVES, 2016, p. 223).

Por outro lado, consideramos importante estimular os leitores a compartilharem com os colegas os textos de que gostam, para que as atividades não caiam no trefismo de que falamos na introdução dessa reflexão. Para esses compartilhamentos, a associação dos alunos em grupos ou comunidades de leitores de acordo com suas preferências é uma boa alternativa.

A frequência da biblioteca é fundamental para garantir o contato com o texto literário na escola ainda que a literatura não se restrinja aos livros. Vale destacar que essa presença na biblioteca, embora deva ocorrer amiúde e de forma planejada pelo professor, não precisa necessariamente ser em datas fixas, para que se resguardem o deleite, a surpresa e o espanto como uma espécie de “aura” do texto literário, a qual nenhuma massificação tecnicista há de dissipar por completo, queremos crer.

Após a leitura de alguns textos literários, pode-se solicitar aos alunos que retomem o material coletado em seus portfólios e em suas memórias a fim de dar a ele uma ordenação, criando um texto que o apresente ou planejando uma forma interessante de colocá-lo em

exposição. Podem destacar um poema, um desenho ou um comentário como expressão de algo que foi significativo para eles e apresentá-lo aos colegas.

Muito ricas podem ser a encenação e a ilustração de poemas – não necessariamente por toda a turma –, bem como as rodas de conversa para a leitura integral de um livro de poemas ou de prosa poética para a exposição espontânea das impressões de cada um. Alternar as leituras entre prosa e poesia pode evidenciar comparativamente o potencial de um e de outro para cada leitor. A audição de entrevistas com escritores e o convite para que compareçam à escola podem ser igualmente estimulantes para os jovens leitores, que poderão descobrir escritores locais nesses encontros. Consideramos válido ainda encorajar os alunos a se lançarem à criação poética oral/performativa ou escrita, pois, como nos disse poeticamente Quintana (2005, p. 395), “quem faz um poema, salva um afogado”.

Finalmente, não podemos deixar de destacar que, antes de tudo isso, o docente precisa ser leitor de poesia para inspirar seus alunos/leitores e planejar de forma cuidadosa como deve ser a entrada do texto poético em suas aulas, apresentando caminhos possíveis, mas não únicos. Na rotina exaustiva e muitas vezes precária da escola, é fundamental garantir momentos diários de práticas de leitura literária ao professor e aos estudantes.

Enfim, acredita-se que com esses procedimentos o professor talvez possa identificar as flores que brotam no “asfalto” da sala de aula, diagnosticando e incentivando de forma mais orgânica e menos mecânica as habilidades de seus alunos, inclusive as poéticas, como o doutor Epaminondas ao dizer: “Este menino é mesmo um caso de poesia”. Aliás, o título instigante desse texto de Carlos Drummond de Andrade (2005, p. 37), pode vir mesmo a calhar com essas considerações quase finais, podendo lançar luz sobre as práticas de leitura e de avaliação frequentemente realizadas no chão da escola. Para terminar, deixamos aqui duas indicações de leitura: a interpretação de Antônio Abujamra para esse belo texto de Drummond, disponível na página da TV Cultura na internet⁵⁷, e um singelo livro cujo excerto encerra este estudo:

A cada morador ele contava quanto tinha aprendido com Dona Sofia. [...] Ele voltou a estudar, melhorou a caligrafia e hoje, quem diria, escreve poesias... (André Neves. A caligrafia de Dona Sofia, 2006).

⁵⁷ O vídeo pode ser acessado em https://tvcultura.com.br/playlists/10_provocacoes-poemas-e-textos_TRQCybLQKrc.html. Acesso em: 15. Abr. 2021.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 15, n. 4, pp. 98-121, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/2472>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- ANDERSON, Lori *et al*(Ed.). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. Disponível em: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A incapacidade de ser verdadeiro. *Contos plausíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 28.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [1930].
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 21. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000[1945].
- ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- ASSIS, Machado de. *Páginas recolhidas*. Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1899, p. 91. Arquivo digital (PDF). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518655>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores). Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-a-poc3a9tica-do-espaco.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, João Alexandre. *As ilusões da modernidade: notas sobre a historicidade da lírica moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Universidade de São Paulo, 1976.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4565631/mod_resource/content/1/Problemas-de-Linguistica-Geral-Benveniste.pdf . Acesso em: 19 nov. 2020.

BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1990.

BLOOM, Harold (Org.). *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e transitoriedade do leitor criança. *Via Atlântica*, Nº 14, Dez. 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50377/54487>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMPOS, João Paulo de Freitas. *Rebeliões poéticas: estudo etnográfico sobre o Sarau Vira-Lata*. Monografia (Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidade/Editora 34, 2002, p. 82-84.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 176-193.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-104.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações, memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.

CÍCERO, Antônio. Entrevistador: Marcos Augusto Gonçalves. A ideia e a lira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 maio. 2012. Entrevista. Ilustríssima. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/43867-a-ideia-e-a-lira.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CORDEIRO, Nilson da Rocha. *A casa em verso e prosa: canções, poesias e subjetividade do conceito de casa*. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. 123 p.

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

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Pera, uva, maçã e salada mista: Roseana Murray e a formação de leitores de poesia*. Dissertação de mestrado. Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy / Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. 2014. 140 f. Disponível em: <http://roseanamurray.com/imgs/dissertacao.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CUNHA, Leo. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças, conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

DALVI, Maria Amélia; PONCE, Rosiane de Fátima. . Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 3 nov. 2021.

DIAS, Maria Heloisa Martins. *Apagando o quadro negro: literatura e ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DIBIE, Pascal. *Etnología de la alcoba: el dormitorio y la gran aventura del reposo de los hombres*. Tradução de Maria Renata Segura. Espanha/Barcelona: Editorial Gedisa, 1989 [1987].

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERRAZ, Eucanaã. Construir portas abertas. *Revista Serrote*. n. 35/36, 17 nov. 2020. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/12/construir-portas-abertas-por-eucanaa-ferraz/> Acesso em: 20 abr. 2021.

FERRAZ, Eucanaã. (Org.). *Veneno antimonotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010. Versão eletrônica.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Ética, sexualidade, política/ Michel Foucault*. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4).

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002

GERBER, Raquel (Direção). *ÓRI*. Brasil: 1989 (produção). Relançado em 2009, em formato digital. Cor, 91'. Vídeo. Documentário. Disponível em: www.oriori.com.br. Acesso em: 19 fev. 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução do original (1996) de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 03 jul.. 2021.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença – o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Composto: Ed. PUC- Rio, 2010.

HAMBURGER, Käte. *A lógica da criação literária*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

HOMEM, Wagner & ROSA, Bruno De La. *Histórias de canções: Vinicius de Moraes*. São Paulo: Leya, 2013, p. 172-3.

IZABEL, Tomaz Amorim Fernandes. O direito e o além da literatura. *Revista Nau Literária*, vol. 15, n. 02, 2019.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI de España, 1987[1985].

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História e Histórias. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Processos Cognitivos. In: Curso de Especialização em Língua Portuguesa: teoria e prática do ensino de leitura e produção de textos, 2020-2021, Belo Horizonte. *Aula da disciplina Leitura na Sala de Aula/Unidade IV*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2020.

Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/20201/course/view.php?id=12810>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LISBOA, Henriqueta. *Convívio poético*. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 1955.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Jogo e Iniciação Literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. (Orgs.). *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. In: *Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. RAVETTI, Graciela. ARBEX, Márcia (Orgs.). Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de letras/UFMG: Poslit, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984[1951], p. 31.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. O gênero lírico na literatura infantil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. Epub.

MENDES, Lucíola Zacarias. A TV na sala de aula: caminhos para se trabalhar a leitura crítica. In: SARTORI, Adriane Teresinha (Org.). *De professores de Língua Portuguesa para professores de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 159p.

MORAES, Marcos Antonio de. Mário de Andrade: Epistolografia e processos de criação. *Revista Manuscrita*, nº 14, Vitória, ES – Dezembro de 2006. <https://www.revistas.usp.br/manuscrita/article/view/177604/164635>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NATALI, Marcos Piason. Além da literatura. In: *Literatura e Sociedade*, n. 9. São Paulo: DTLIC-USP, 2006.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA Aparecida et. al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 37-54.

PAIVA, Kelen Benfenatti. *Nos bastidores do arquivo literário: Henriqueta Lisboa entre versos e cartas*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-8RXH9S>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução: Olga Savary. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Bases para a abordagem do texto na sala de aula: multimodalidade e a BNCC. Palestra proferida na Faculdade de Letras da UFMG para o Curso de Especialização Língua Portuguesa: teoria e prática do ensino de leitura e produção de textos, Belo Horizonte, 02 jul. 2021. On-line por videoconferência.

RICHIE, Rosa; HADDAD, Luciana. *Oficina da palavra*. São Paulo: FTD, 1991.

ROJO, Roxane. Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. *Grim*. Ceará. 15 Out. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80. Acesso em 09 ago. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p. (Estratégias de ensino).

RYBCZYNSKI, Witold. *La casa: historia de una idea*. Argentina/Buenos Aires: Emecé Editores, 1991.

SABINO, Nívea. *A casa é sua*. Nova Lima, Minas Gerais, 11 maio 2017. Blog: Branca como a neve...ou simplesmente Nívea! Disponível em: <http://brancacomoaneve.blogspot.com/> Acesso em 17 out. 2021.

SABINO, Nívea. *Tacanha ave*. Nova Lima, Minas Gerais, 05 set. 2012. Blog: Branca como a neve...ou simplesmente Nívea! Disponível em: <http://brancacomoaneve.blogspot.com/> Acesso em 17 out. 2021.

SAID, Roberto. Poesia entre saberes, sabores e sabenças. In: STARLING, Heloisa Maria Murgel (Orgs.). *Poesia e prosa com Maria Bethânia: caderno de atividades: resumos, atividades propostas e conceitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p.11-16.

SANTOS, Marcos Celírio dos. *Ler múltiplas fontes: o desenvolvimento de habilidades para a leitura como processo investigativo*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de letras, 2021. 479 f.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SARTORI, Adriane Teresinha. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142p.

SARTORI, Adriane Teresinha. Em busca de coerência entre o dizer e o fazer na formação de professores do mestrado profissional em letras. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 44 - 60, jul./set. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5462>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SILVA, Rodrigo José Brasil. *Correspondência entre Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa: poesia em tempos de guerra*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Literatura: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204438>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SORRENTI, N. *A Poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Eneida Maria de. (Org. e int.). *Correspondência Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa*. São Paulo: Editora Peirópolis: Edusp, 2010.

SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. *Ebook*.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. Da rua à Literatura Marginal-Periférica dos saraus & slams: letramentos literários de reexistência na formação sensível política de escritores e leitores por meio de performance poética em espaços não-escolares. *Boitatá*. Londrina, n. 27, jan.- jun. 2019. p.38-51.

TATIT, LUIZ. *Todos entoam: ensaios, conversas e canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências da poesia infanto-juvenil brasileira. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

VALÉRY, Paul. Filosofia da dança (1936). *O percevejo online*, ago-dez. 2011. Trad. Charles Feitosa. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/1915/1541> Acesso em: 19 fev. 2021.

VALÉRY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. In. BARBOSA, João Alexandre Barbosa (Org.). Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VALLIAS, André. *André Vallias*. Rio de Janeiro, Brasil. c2003. Portal. Página inicial. Disponível em: <https://www.andrevallias.com/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VAN GOGH. *Cartas a Théo*. São Paulo/Porto Alegre: L&PM, 2002.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

VILA DE UTOPIA. *Para que serve a poesia?* Para responder a essa indagação, a AAMCDA convida para um bate-papo no Centro Cultural. 24 jul. 2019. Disponível em: <http://www.viladeutopia.com.br/para-que-serve-a-poesia-para-responder-a-essa-indagacao-a-aamcda-convida-para-um-bate-papo-no-centro-cultural/> Acesso em: 20 maio 2020.

VÓVIO, Claudia Lemos. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/indicador-nacional-de-alfabetismo-funcional>. Acesso em: 21 jul. 2021.

WISNIK, José Miguel. Entre o erudito e o popular. *Revista de História*. n. 157, 2007, 2. sem. p. 55-72. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19062/21125> Acesso em: 19 fev. 2021.

WISNIK, José Miguel. *Maquinação do mundo: Drummond e a mineração*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina. E para a poesia, não vai nada? In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

APÊNDICE – Questionário para diagnóstico do perfil de leitor e do contexto social dos alunos

1) Você gosta de ler?

(A) Sim. O quê? _____

(B) Não, não gosto de ler.

2) Você gosta de ler Literatura?

(A) Sim. O quê? _____

(B) Não. Não gosto de ler Literatura.

3) Você leu quantos livros no último ano?

(A) Nenhum.

(B) Alguns. Quantos? _____

(C) Muitos, pois leio constantemente. Quantos? _____

4) O que você lê com maior frequência?

() Livros de Literatura.

() Livros religiosos.

() Revistas.

() Histórias em quadrinhos.

() Jornais impressos.

() Páginas de internet.

() Outros. Quais tipos? _____.

5) Qual/quais a(s) sua(s) principal(is) motivação(ões) para ler um livro?

() Conhecimento geral

() Diversão

() Crescimento pessoal

() Motivos religiosos

() Exigência escolar

() Outros

() Não sabe/Não respondeu.

6) Onde você mais lê?

- Em casa
- Na escola
- Em bibliotecas públicas
- Em bibliotecas comunitárias.

7) Na região em que você mora há biblioteca comunitária?

- Sim Não

8) Como você tem acesso aos livros?

- Através da biblioteca da escola.
- Através de compras.
- Através de páginas da internet.
- Através de parentes, amigos e vizinhos.

9) Marque a opção dos lugares que você frequenta ou já frequentou:

- Teatro.
- Cinema.
- Bibliotecas.
- Museus.
- Apenas tem acesso a esses espaços por intermédio da escola.
- Nunca frequentei nenhum desses lugares.

10) Quais dos eventos literários a seguir são promovidos por sua escola?

- Saraus.
- Feira de troca de livros.
- Encontros literários.
- Não promove nenhum evento literário.

11) Dos gêneros textuais abaixo, assinale aqueles que você conhece (já tenha lido ou estudado na escola):

- História em quadrinhos.
- Lenda.
- Fábula.

- Contos de fadas.
- Narrativa de aventura.
- Narrativa de suspense.
- Ficção científica.
- Conto.
- Crônica.
- Diário.
- Poema.
- Romance.
- Texto dramático (teatral).
- Fanfic*.
- Outros. Quais? _____.

12) Você costuma ler os livros indicados pela escola?

- Sim. Não. Às vezes.

13) Quais dos objetos de leitura a seguir há em sua casa? (Marque mais do que uma opção, se for o caso).

- Bíblia.
- Revistas religiosas.
- Livros de poesia.
- Romances.
- Revistas de atualidades.
- Jornais.
- Revistas em quadrinhos.
- Outros _____

14) Alguém em sua família lhe contava, ou lhe conta histórias? Quem? (Marque mais do que uma opção, se for o caso).

- Pai.
- Mãe.
- Avó.
- Avô.
- Ninguém.

Outra pessoa. Quem? _____

15) Cite uma ou mais história(s) de que você se recorda.

16) Se já ganhou livro(s) de presente, quem lhe deu?

Pai.

Mãe.

Avó.

Avô.

Tio/tia.

Amigo(a).

Nunca ganhei livros.

Outra pessoa _____

17) A leitura significa para você: Sim (A), ou Não (B)

Uma fonte de conhecimento para a vida (A) (B)

Uma fonte de conhecimento e atualização profissional (A) (B)

Uma fonte de conhecimento para a escola/faculdade (A) (B)

Uma atividade interessante (A) (B)

Uma atividade prazerosa (A) (B)

Uma prática obrigatória (A) (B)

Algo que produz cansaço/exige muito esforço (A) (B)

Algo que ocupa muito tempo (A) (B)

18) Você sente alguma dificuldade para ler? (Marque mais do que uma opção, se for o caso)

Não tem nenhuma dificuldade.

Lê muito devagar.

Não compreende a maior parte do que lê.

Não tem paciência para ler.

Não consegue se concentrar.

Não lê por limitações físicas como a baixa visão.

Não é alfabetizado ou ainda não sabe ler.

19) Com que frequência você vai à biblioteca da sua escola?

- Sempre.
- De vez em quando.
- Nunca.

20) Quando retira livros da biblioteca, você, Frequentemente (A), Às vezes (B):

- Lê apenas trechos ou capítulos. (A) (B)
- Lê o livro inteiro de uma só vez. (A) (B)
- Lê o mesmo livro mais de uma vez. (A) (B)
- Lê partes do livro mais de uma vez. (A) (B)
- Lê pulando páginas. (A) (B)
- Lê mais de um livro ao mesmo tempo. (A) (B)
- Leva o livro para casa, mas não o lê. (A) (B)

21) Que tipo de leitura você procura na biblioteca?

22) Que gênero de texto você gostaria de encontrar mais na biblioteca da sua escola? (Marque mais do que uma opção, se for o caso).

- Notícias.
 - Reportagens.
 - Romances.
 - Poemas.
 - Aventuras/ policiais/suspense.
 - Ficção científica.
 - Histórias em quadrinhos.
 - Textos religiosos.
 - Piadas.
 - Outros _____
-

23) Você já leu ou ouviu algum poema?

- (A) Sim. Cite um. _____
- (B) Não. Não gosto de ler poemas.

24) Lembra-se de alguma vez ter interpretado um poema ou ter feito uma declamação/performance poética? Se sim, gostaria de comentar?

25) Qual (quais) poeta(s) você conhece? (Pessoalmente, de ter lido ou ouvido falar)

26) Você já ouviu falar de Literatura de cordel, desafio de rimas ou repentes?

Sim. Não.

27) Você sabe o que é um *Poetry Slam* ou campeonatos de poesia falada?

Sim. Não.

28) Você tem interesse em conhecer mais sobre poesia?

Sim. Não.

ANEXO A – Poemas e canções

1. O LAÇO E O ABRAÇO

Meu Deus! Como é engraçado!

Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço... uma fita dando voltas. Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto: está dado o laço. É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço. É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo, no vestido, em qualquer coisa onde o faço.

E quando puxo uma ponta, o que é que acontece? Vai escorregando... devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.

Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.

E, na fita, que curioso, não faltou nem um pedaço.

Ah! Então, é assim o amor, a amizade.

Tudo que é sentimento. Como um pedaço de fita. Enrosca, segura um pouquinho, mas pode se desfazer a qualquer hora, deixando livre as duas bandas do laço. Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade.

E quando alguém briga, então se diz: romperam-se os laços. E saem as duas partes, igual meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.

Então o amor e a amizade são isso...

Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.

Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!

Maria Beatriz Marinho dos Anjos.

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/2431678> Acesso em: 03 abr. 202

2. TEM TUDO A VER

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo e o canto,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
- é só abrir os olhos e ver -
tem tudo a ver com tudo.

Elias José. *Segredinhos de amor*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

3. A CASA

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque a casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero.

Vinícius de Moraes. *A arca de Noé*. Ilustrações: Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1991, p.28.

4. CASA

Casa no mar
no fundo do mar.
Casa de madrepérola
com balanços de água,
caracóis de espuma
e delícia muita
para brincar.
Casa no céu
no topo do céu.
Casa de luzes
com trapézio de nuvens,
a trombeta dos anjos
e muitíssimo ânimo
para brincar.
Casa na terra
num canto ou noutro,
casa de tijolo
para morar

Henriqueta Lisboa, *O menino poeta*. 2019[1943], p. 89.

5. CASA NA ÁRVORE

Escolho a árvore mais alta:
seus galhos tocam harpa
no vento,
e suspiros verdes escapam
de suas folhas.
Mangueira, jabuticabeira,
não importa:
lá em cima, já perto do céu,
é onde vou pousar minha casa
de bambu,
equilibrada num raio de sol.

Roseana Murray. *Pera, uva ou maçã?* São Paulo: Scipione, 2005, p. 47.

6. TITIA

Titia é tão silenciosa!
Não sei por quê.
Nem sei por que é que recorda
uma flor de papel.
Titia não tem casa:
mora conosco.
Borda muitas almofadas
E sabe receitas de doce
Nos dias de aniversário
(nossa casa é um labirinto)
titia parece fada:

tudo quanto ela toca
é um brinco.
Mas sempre à hora da festa
titia desaparece.
Dizem que noutros tempos
titia foi moça de luxo.
Porém hoje tem rugas
em penca

Henriqueta Lisboa, *O menino poeta*. 2019[1943], p. 50.

7. ASPECTOS DE UMA CASA

O QUARTO DE PEDRO

Móviles de ouro da Praça General Osório
balançam no ar de Pedro notícias do Brasil.
O quarto flutua entre *posters* e cadernos de
geografia.

A rede baiana balança na varanda aberta
sobre a plataforma a perder de vista dos
terraços.

Tesouros de imperador depositam-se por toda
parte:

conchas, garrafas-miniatura, volante de carro.
O império mergulha em sonho interplanetário,
mas soa a hora fatal
no quarto amanhecido:
o imperador calça os sapatos da rotina,
segue, vencido, para a escola.

O QUARTO DE MARIA

Toda a casa aqui se resume:
a ideia torna-se perfume.

O QUARTO DE BANHO

A pomba pousa no basculante
assiste ao esguicho da água
à canção das torneiras
ao glissiglissar dos sabonetes
à purificação dos corpos
e voa.

Carlos Drummond de Andrade. *As impurezas do branco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 124.

8. CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.

Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*. Posfácio Eucanaã Ferraz. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [1930], p. 49.

9. POEMA AUTOBIOGRÁFICO

Quando eu nasci,
Meu pai batia sola,
Minha mana pisava milho no pilão,
Para o angu das manhãs...

Eu sou um trabalhador
Ouvi o ritmo das caldeiras...
Obedeci ao chamado das sirenes...
Morei num mucambo do "Bode"
e hoje moro num barraco na Saúde...

Não mudei nada...

Solano Trindade. **9.** Poema autobiográfico (1943). *In: Poemas antológicos de Solano Trindade*. Org. Zenir Campos Reis; ilus. Adriana Ortiz, Raquel Trindade e Murilo. São Paulo: Nova Alexandria, 2007, p. 52.

10. FÁBULA DE UM ARQUITETO

A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.
O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por-onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.

2.

Até que, tantos livres o amedrontando,
renegou dar a viver no claro e aberto.
Onde vãos de abrir, ele foi amurando
opacos de fechar; onde vidro, concreto;
até refechar o homem: na capela útero,
com confortos de matriz, outra vez feto.

João Cabral de Melo Neto. *A educação pela pedra*. 2008[1966], p. 220.

11. LAÇOS

Laços de fita?

Veias azuis.
Laços que ligam
o norte e o sul.

Juntos os rios
vales e cumes.
As veias unem
velho e menino.

Ouro de algemas
brilha no escuro
prendendo os tenros
aos sábios pulsos.

No vinho novo
da mesma vinha
sente-se o gosto
do antigo vinho.

Raízes, caules,
uvas e folhas
enredam, tramam
confusas sombras:
cabeça loura,
cabeça branca.

Dos dois extremos
por laços tênues
como se entendem
o avô e o neto!
Gracioso idílio
que se repete:
sobem telhados
e miam gatos,
rolam tapetes,
- falta de siso,
falta de siso
com muitos risos.

Dadas as mãos
tudo permutam:
mesmo caminho,
mesmo tamanho:
neto, netão,
avô, vizinho.

Laços de fita?
Veias azuis.
Laços que ligam
o norte e o sul.

Henriqueta Lisboa, *O menino poeta*. 2019[1943], p. 90.

12. POEMA DE SETE FACES

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu
coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode,

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*.
Posfácio Eucanaã Ferraz. 1. ed. São Paulo:
Companhia das Letras, 2013, p. 11.

13. COM LICENÇA POÉTICA

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.

Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos

— dor não é amargura.
 Minha tristeza não tem pedigree,
 já a minha vontade de alegria,
 sua raiz vai ao meu mil avô.
 Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
 Mulher é desdobrável. Eu sou.

PRADO. Adélia. *Bagagem*. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 11.

14. LET'S PLAY THAT
 quando eu nasci
 um anjo louco muito louco
 veio ler a minha mão
 não era um anjo barroco
 era um anjo muito louco, torto
 com asas de avião
 eis que esse anjo me disse
 apertando a minha mão
 com um sorriso entre dentes
 vai bicho desafinar
 o coro dos contentes
 vai bicho desafinar
 o coro dos contentes
 let's play that

Torquato Neto. *Os últimos dias de Paupéria*. Waly Salomão e Ana Maria Duarte (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1982[1972].

15. O CIRCO
 [Refrão]
 Vai, vai, vai começar a brincadeira
 Tem charanga tocando a noite inteira
 Vem, vem, vem ver o circo de verdade
 Tem, tem, tem picadeiro e qualidade

Corre, corre, minha gente que é preciso ser esperto
 Quem quiser que vá na frente, vê melhor quem vê de perto
 Mas no meio da folia, noite alta, céu aberto
 Sopra o vento que protesta, cai no teto, rompe a lona
 Pra que a lua de carona também possa ver a festa

Bem me lembro o trapezista que mortal era seu salto
 Balançando lá no alto parecia de brinquedo
 Mas fazia tanto medo que o Zezinho do Trombone
 De renome consagrado esquecia o próprio nome

E abraçava o microfone pra tocar o seu dobrado

Faço versos pro palhaço que na vida já foi tudo
 Foi soldado, carpinteiro, seresteiro e vagabundo
 Sem juízo e sem juízo fez feliz a todo mundo
 Mas no fundo não sabia que em seu rosto coloria
 Todo encanto do sorriso que seu povo não sorria
 De chicote e cara feia domador fica mais forte
 Meia volta, volta e meia, meia vida, meia morte
 Terminando seu batente de repente a fera some
 Domador que era valente noutras feras se consome
 Seu amor indiferente, sua vida e sua fome

Fala o fole da sanfona, fala a flauta pequenina
 Que o melhor vai vir agora que desponta a bailarina
 Que o seu corpo é de senhora, que seu rosto é de menina
 Quem chorava já não chora, quem cantava desafina
 Porque a dança só termina quando a noite for embora

Vai, vai, vai terminar a brincadeira
 Que a charanga tocou a noite inteira
 Morre o circo, renasce na lembrança
 Foi-se embora e eu ainda era criança

Nara Leão. O circo. *In: Vento de maio*. Composição: Sidney Miller. Gravadora: CBD/Philips, Brasil, 1967.

16. LAS CASAS
 Era una casa muy alocada,
 no tenía techo, no tenía nada.
 Abrir la puerta no se podía,
 porque la casa no la tenía.
 Nadie sabía mirar afuera,
 porque ventanas tampoco había.
 Nadie podía hacer pipi,
 porque pelela no había allí.
 Estaba hecha con mucho esmero.
 Calle los locos, numero cero.

RASPO, Cecilia; GOWDA, Marcos. Las casas. *In: Zapatanga*. Composição: Vinícius de Moraes. Tradução: Los Tinguiritas. Argentina, 2001.

17. POEMA BRASILEIRO
 No Piauí de cada 100 crianças que nascem

78 morrem antes de completar 8 anos de idade
 No Piauí
 de cada 100 crianças
 que nascem
 78 morrem
 antes
 de completar
 8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade
 antes de completar 8 anos de idade
 antes de completar 8 anos de idade
 antes de completar 8 anos de idade

Ferreira Gullar, *Dentro da noite veloz*. – 1a- ed. –
 São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 25.

18. PELE QUE HABITO

Minha pele é meu quarto
 minha pele é todos os cômodos
 onde me alimento
 onde deito finjo
 o mínimo conforto.

minha pele é minha casa
 com as paredes descobertas
 uma falta de cuidado:
 necessita sempre mais
 para ser casa.

minha pele não é um estado
 desgovernado.

minha pele é um país
 embora distante demais
 para os meus braços
 embora eu sequer caminhe
 sobre seu território
 embora eu não domine
 sua linguagem.

minha pele não é casca
 é um mapa:
 onde África ocupa
 todos os espaços:
 cabeça útero pés

onde os mares são feitos de
 minhas lágrimas.

minha pele é um mundo
 que não é só meu.

PRATES, Lubi. *Um corpo negro*. 2.ed. São Paulo:
 Nosostros Editorial, 2019.

19. DEVAGAR ESCOLA!

Aluno: Mas professora, adia essa prova aí pra gente! Essa semana tem simulado, fim de semana tem ENEM, 180 questões, redação, dois dias de prova, semana que vem é bimestral, eu trabalho de tarde, não dá pra estudar!

Professora: Rapaz, eu já te falei que não tem jeito, é você que quer estudar, trabalhar e ser alguém na vida, problema é seu!

Eu tenho que seguir o calendário porque senão o Estado me fode.

DEVAGAR ESCOLA!

“Ês” (eles) cola é por isso

História sem ofício

Oficina sem serviço

Rápido demais

Quer andar e deixa pra trás

Reclama do atraso

Ritmo ditado

Ditado no ritmo da ditadura

São ditados de tortura...

DEVAGAR ESCOLA!

É por isso que ês cola

Senão não sai da escola

Escora lá fora

Espera acabar a prova

A prova de bala

Depois volta pra sala

Estuda moleque

Se não quiser ir pra vala

Mas a matemática é uma má temática

Deixa as criança estática

Sem utilidade na prática

E sem contar a gramática

Que mais parece uma sátira...

DEVAGAR ESCOLA!

Senão ês cola

E cê (você) não pode reclamar

Cê faz eles de otário

Eles seguem o seu ritmo e tinha que ser o contrário

CE é lugar de formação

Informação

E que formas são

Que cê usa pra fazer?

Com métodos arcaicos,

De colorir mosaicos

Que nunca vão convencer?

E o que eles querem aprender,

Cê tá pronta pra falar?

Ou quer seguir no conteúdo

Vai, não para nos estudos
 Quadro cheio copia tudo...
 DEVAGAR ESCOLA!
 Ês cola
 E cê esfola a mente da galera
 Controle social
 Fecha a mente de geral
 Edu
 cação de verdade
 Oferece liberdade
 Ajuda a comunidade
 Ajuda na cidadania
 Na luta de cada dia
 Olha os moleque e alivia...!
 DEVAGAR ESCOLA!
 É por isso que ês cola
 Comunidade a sua volta
 Vê se não ignora
 Ensina sobre a história
 Incentivando a luta de agora.
 Essas mente que não explode
 Escola vê se não fode
 Desse jeito não pode
 Os moleque pede: ACODE!
 Alguma coisa que atraia,
 Que nos chame a atenção,
 E que nos livre da vaia
 Do show da vida meu irmão
 E não nos deixe que caia
 Em qualquer boteco de esquina
 Alimente a esperança
 E o desejo de mudança
 No coração das crianças
 Muita comida na pança
 Preciso de confiança
 Escola vê se avança
 Mas, DEVAGAR ESCOLA!
 DEVAGAR ESCOLA!
 Queaiêsnun(não) cola!
 E a cola vai virar uma êx-cola!
 Vai ficar de enfeite.
 Só um mero lembrete.
 Os moleque tem sede.
 De saber,
 Descobrir,
 Conhecer,
 De sorrir,
 Envolver,
 Intervir,
 Interver,
 Saber ir,
 Saber vir,
 Saber ler,
 E saber
 Que pode contar com você, mas... devagar!

ESCOLA!

ASSUNÇÃO, Cristina.; ALCALDE, Emerson;
 CHAPÉU, Uilian. (Org.). Slam da Guilhermina:
 três ponto zero. [São Paulo]: [s. n.], 2016.

20. CORRESPONDÊNCIA

Aquele rapazinho escreveu esta carta para o irmão:

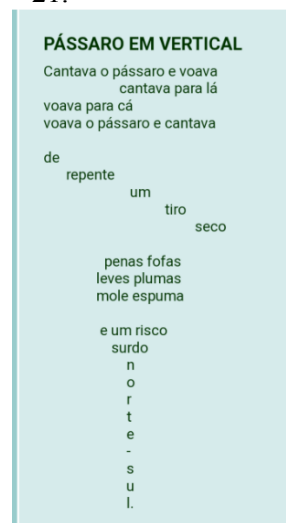
Querido mano,
 Anteontem futebolei bastante com uns amigos.
 Depois cigarrei um pouco e nos divertimos
 montanhando, até que o dia anoiteceu. Então
 desmontanhamos, nos amesamos, sopamos,
 arrozamos, bifamos, ensopadamos e
 cafezamos. Em seguida, varandamos. No dia
 seguinte, cavalamos muito.
 Maninho

O irmão respondeu:

Maninho,
 Ontem livre-me pela manhã, à tarde cinemei e
 à noite, com papai e mamãe, teatramos. Hoje
 colegiei, ao meio-dia me leitei e às três
 papelei-me e canetei-me para escriturar-te. E
 paragrafrarei finalmente aqui porque é hora de
 adeusar-te, pois ainda tenho que correiar esta
 carta para ti e os relógios já estão cincando.
 De teu irmão,
 Fratelo"

Millôr Fernandes. *Trinta anos de mim mesmo*. São
 Paulo: Abril Educação, 1980, p. 45.

21.



Libério Neves. *Pedra solidão*. Belo Horizonte:
 Movimento Perspectiva, 1965.

ANEXO B – Correspondências

Carta aos *Slams*

(Carta enviada, por e-mail, em 15 de abril de 2015, aos *slammasters* que fazem parte do *Slam BR*).

Olá poetas, como estão todos?

Depois de um tempo ponderando sobre os assuntos referentes ao SLAM BR que foram colocados e conversando aqui, o Núcleo Bartolomeu chegou a alguns pontos. Tentei resumir ao máximo, mas como são muitos assuntos a carta ficou um pouco extensa. Espero que todos tenham paciência pra ler até o final.

Primeiramente, em nome do Núcleo e como idealizadora do ZAP! gostaria de dizer que desde que tive conhecimento da cena do poetry slam, achei que tinha algo ali muito próprio, muito democrático e arrebatador e comecei a procurar tudo sobre esse assunto, visitar os slams que já existiam, observar pra conhecer e tentar entender melhor qual era a do lance, o “espírito da coisa”. Num dado momento tive a sorte de ser recebida por três dias na casa do Marc Smith, que é o “criador” de tudo isso, durante as filmagens do “Valendo a Vida” em Chicago. Fui até o Green Mill, que é o bar onde tudo começou, vi o véio em ação e ouvi tudo o que ele tinha pra me falar tentando aproveitar ao máximo pra então tirar minhas próprias conclusões.

Claro que não concordei com tudo, mesmo porque foram falados muitos assuntos relacionados a poesia, literatura e não só sobre slam. Mas uma coisa é certa: o cara entende do que ele criou e tem um real interesse e desejo de que os princípios da diversidade e da “poesia ao alcance de todos” sigam firmes e fortes em quem espalha essa parada pelo mundo. Portanto não tenho medo algum de dizer que sigo o slam que ele criou, as filosofias e tudo mais. Simplesmente pelo motivo de já ter testado essa “ferramenta” nos mais diversos contextos (de uma rua inóspita no meio de Cubatão a um auditório lotado no centro de São Paulo) e visto que ela tem forma e força pra funcionar em qualquer situação. É um método. Que tem popularizado a poesia e a literatura no mundo todo e que alcançado a diversidade poética como resultado. E que tem um inventor que tá vivo, e que eu, assim como o ZAP! , o Núcleo, respeitamos e ouvimos o que ele tem pra ensinar e aconselhar. É isso. É isso.

E o mais curioso é que dentre as “filosofias” desse cara, que é um tiozão muito aberto por sinal, uma das mais importantes é “tem algumas coisas que funcionam do jeito que são e garantem o acontecimento, mas cada comunidade deve fazer o slam do jeito que for melhor pra ela, adaptar as regras, inventar, enfim fazer com que o slam seja algo orgânico e não engessado que não possa mudar nunca”. No caso por exemplo, ele mesmo é tão aberto, que tem uma banda de jazz no slam dele e fala “quem inventou essa regra que não pode ter música mesmo?” rrsr....

Ele mesmo é um cara anárquico, e que incentive a criatividade (ele vibrou por exemplo quando eu falei pra ele sobre o Menor Slam do Mundo), mas como bom guardião que é do que ele mesmo criou e viu crescer no mundo todo em quase 30 anos, mantém os princípios básicos muito bem guardados: diversidade, diversão, jogo, simplicidade, celebração, todos juntos pra dialogar, trocar, se encontrar.

Mas como em tudo que cresce, as regras têm que ser feitas pra dar conta justamente da diversidade. Então se vocês imaginarem que num campeonato nos EUA chegam a ter times de poetas de estados diferentes... imaginem o que é preciso fazer pra organizar tudo isso. Pra não dar xabú...Mas alí no slam dele ... ele faz do jeito que gosta, se divertindo e até não levando muito a sério.

Um ponto que ele sempre insiste é que nem o apresentador, nem os jurados, nem o público, nem ninguém deve ser mais importante do que tudo isso junto do que a celebração, a festa, o fêvo todo . Muito embora muitas vezes na prática não seja sempre assim, a busca disso me parece algo justo e bem acertado para que se mantenha o espírito da comunhão e do encontro acima de tudo, ainda que haja competição.

Nesse sentido o Núcleo Bartolomeu realmente não acha que o Slam BR deva ter jurados “especializados” ou “qualificados”, ou que devamos ser mais exigentes com quem avalia, sendo que a diversidade tanto de quem fala como de quem dá nota é justamente uma das coisas mais interessantes dos slams. Porque de qualquer forma se esses jurados forem escolhidos “criteriosamente” antes, o “critério” pelo qual eles vão ser “qualificados” ou “adequados” inevitavelmente vai ser regulado pelo

o gosto estético/ visão / julgamento de alguém. E isso foge do princípio da diversidade, do risco, do que acontece ali na hora e inclusive do peso que se dá pro julgamento. A espontaneidade de um juri escolhido no dia e na vibração daquele momento específico é uma das características mais importantes do slam pois é um fator imponderável que torna cada edição absolutamente única.

Nós acreditamos sobretudo, na instância performática do slam. E performance aqui quer dizer tudo o que acontece “em relação a”. A relação de um fato com outro, de uma pessoa com outra, do espaço, do tempo. Por exemplo: se chove e um poeta “forte” fica ilhado e não aparece naquele dia e um outro que talvez não tivesse ganho, ganha, isso faz parte da performance. Se uma tiazinha que está julgando acabou de perder o filho e o poema fala disso e ela se identifica, se emociona e dá nota alta, ainda que alguém ache aquele poema poeticamente e “pobre” ou “não qualificado” isso faz parte da performance. Se por outro lado uma menina acaba de brigar com a namorada e a poeta que está em cena é a cara dela e isso influi na nota, isso faz parte da performance. Se alguém do público interfere falando alto e o poeta joga com isso e eleva o seu poema a outro patamar isso faz parte da performance, assim como se ele se atrapalha todo e de dana porque alguém falou algo, ou falhou o microfone. No nosso entender esse é o jogo, essa é a especificidade do slam, do que acontece na hora ali, ao vivo, que não tem volta ou roteiro, o não planejado. Essa é uma das características que faz o slam ser o que é em todo o mundo.

Podemos até chamar um ou outro jurado convidado, como já foi o caso até, mas não concordamos que haja um corpo específico de jurados, escolhidos e “capazes de julgar”. Deve prevalecer a espontaneidade, e também é claro o feeling do slammaster pra escolher ou aceitar sugestões da equipe que faz o slam na hora. Assim é até mesmo nos grandes campeonatos, como a Copa do Mundo na França Eu já contei mil vezes a história de uma vez que eles chamaram um jurado bêbado e não perceberam, mudaram no meio, (pq o cara não tinha condições mesmo e começou a zuar) e isso fez parte da performance. Valeu, value. E eles não voltaram ou recomeçaram por conta disso.

Pensamos que um/uma poeta que entra numa arena de slam deve saber que esse é o jogo. Que pode acontecer qualquer coisa e na pedida em que ele/ela entra pra jogar, está topando isso. Não está se decidindo ali quem é o melhor poeta, ou melhor slammer, mas quem se sai melhor naquele momento, naquele dia específico, com aquelas condições climáticas, com aqueles jurados, com aquelas “justiças” e “injustiças”. E é esse o nó. Porque é pra ser um jogo. Mais um. Mas com o crescimento da parada, valendo uma passagem pra França e tudo mais o baguio começa a ficar “sério”. E aí que entra a nossa habilidade de dentro disso, não deixar perder o princípio, o que realmente importa, a leveza, a espontaneidade.

Portanto discordamos também em que devam haver reuniões mensais, com atas, secretários, na medida em que, se tivermos tantas “questões” assim pra discutir / resolver / votar/ alguma coisa teremos que rever, porque o slam é pra ser algo simples, o máximo possível desburocratizado, que qualquer pessoa possa fazer... Claro, que existem questões não são só burocráticas, às vezes se quer trocar ideia sobre o que está acontecendo em cada lugar, se tem dúvidas... enfim... para isso sempre estamos abertos, eu mesma sempre me coloco a disposição pra conversar. E pra isso podemos falar até mesmo naquele Slam 2015 que já tem no face. Funciona. Mas reuniões dessas tipo assembleias, achamos que são suficientes uma no começo do ano (que precisamos marcar o qto antes a desse ano) e uma um pouco antes do Slam BR pra afinar os pontos principais, como é o caso da regra pra um slam poder participar.

Gostaríamos também de esclarecer algo sobre o nome. Pode parecer besteira e preciosismo, mas mostra diferenças conceituais e de entendimento. O nome “poetry slam” é usado nas comunidades dos cinco continentes e quer dizer “slam de poesia” (campeonato de poesia, se traduzirmos o termo do esporte que foi de onde ele foi emprestado) O que é muito diferente de “slam poetry” que quer dizer “poesia slam”, ou “um tipo de poesia que é falada em poetry slams”, ou seja, todas, porque não existe só um tipo de poesia falada nos slams. O nome do evento onde todos se reúnem, e no caso o Slam BR é um “poetry slam”, porque nome “slam poetry” não se aplica um nome do movimento e sim de um tipo de poesia. (e nesse caso há até mesmo discussões se existe um tipo de “poesia slam”). Usar o nome “poetry slam” nos irmana com todos no mundo que fazem parte desse movimento, dessa comunidade.

Outro ponto muito importante a ser esclarecido é esse:

O SLAM BR é um evento criado, idealizado e com curadoria do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos – Teatro Hip-Hop. O levantamento de recursos, escolha do local, produção executiva, administração

financeira, programação gráfica, divulgação, prêmios são decisões do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. Isso foi colocado claramente desde a primeira reunião, quando ainda éramos Slam SP, com a concordância de todos. A participação e opinião nas decisões regras, dinâmicas são bem vindas, mas há que se entender que a realização desse evento é do que Núcleo Bartolomeu e tem coisas que cabe a ele decidir.

Portanto, se o Slam BR for realizado em outro estado, a produção, a decisão onde será, a orientação conceitual e prática do evento, caberá ao Núcleo Bartolomeu. Mas achamos que ele precisa se fortalecer primeiro.

E falando sobre isso, foi colocado que o Slam BR precisa circular e cada comunidade de *slam* dos estados poderia sondar a possibilidade de receber o evento. E nos perguntamos: Nós temos realmente essa cena toda de slam nos estados? temos essas comunidades? Não deveríamos nos preocupar em fortalecer as cenas nas regiões primeiro, pra que as pessoas saibam o que é slam, participem, se envolvam, pra termos campeonatos locais antes de pensar se o Slam BR vai ser nesse estado ou naquele? Nos parece que sim, que esse deveria ser o foco agora, assim como já foi feito algumas vezes quando slams mais antigos vão pra uma região pra fortalecer , ajudar os que estão começando, dividir conhecimentos e tudo mais. (e lembrando que Goiânia não conseguiu continuar, Atibaia fechou, e até mesmo em São Paulo tem alguns que não estão completamente firmados ainda , e outros novíssimos ainda surgindo)

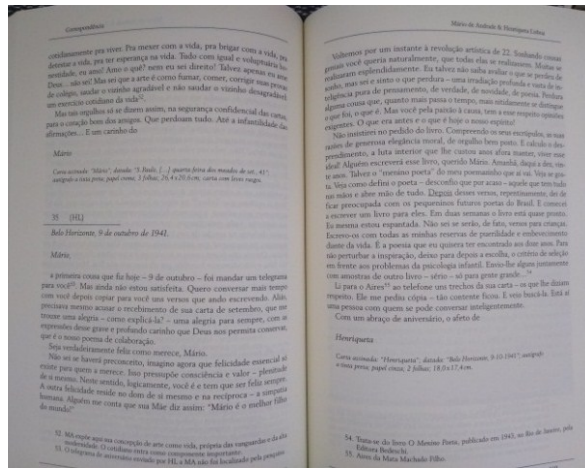
Enfim, sabemos que é uma cena com potencial muito forte, e que vai crescer e ter desdobramentos. Mas a raiz tem que estar forte. Pode ser que o Slam BR não seja o único campeonato nacional. E a ideia é que todos são livres pra concordar, ou fazerem o que quiserem. Inclusive criarem alternativas próprias se acharem que as diferenças de pensamento sobre os princípios do que é um slam de poesia forem irreconciliáveis.

Mas uma coisa não se pode perder de vista: por mais que se tenha competitividade, e esse seja um ponto difícil de administrar, que nós consigamos manter os microfones, megafones, gritos, as vozes em ação, os espaços abertos pra livre expressão e pensamento, para popularização da poesia, para convivência das diferenças, com o máximo de leveza possível, e que não percamos esse foco, pra que nada venha cansar, minar ou atrapalhar o objetivo principal: a liberdade.

Espero que sigamos em paz , nos divertindo, criando, e que o slam se espalhe como um bálsamo curativo por todo nosso país. Que tá osso, e só com muito amor e poesia é que vamos suportar passar por esse momento histórico tão difícil e por isso mesmo tão maravilhoso e cheio de desafios.

Obrigada pela atenção e seguimos em diálogo.
Roberta equipe do ZAP! (Eugênio Lima, Luaa Gabanini, Claudia Shapira)

Carta de Henriqueta Lisboa a Mário de Andrade



Fonte: SOUZA, Eneida Maria de. (Org. e int.). *Correspondência Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa*. São Paulo: Editora Peirópolis: Edusp, 2010.

ANEXO C – Ilustrações

Figura 1 – Casapueblo em Punta Ballena, Uruguai



Fonte: <https://www.lettras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes/> Acesso:28/03/2021

Figura 2 – Casapueblo



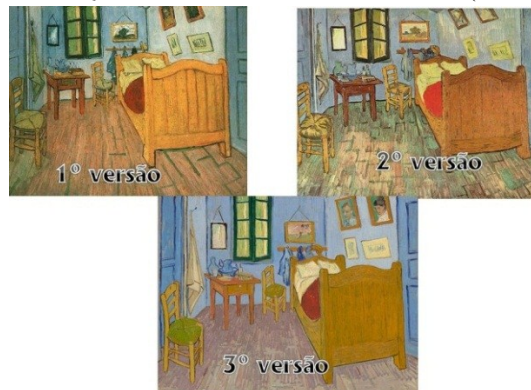
Fonte: <https://www.lettras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes/> Acesso:28/03/2021

Figura 3 – Casa da Flor, por Gabriel Joaquim dos Santos, 1912-1985



Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/sao-pedro-da-aldeia-casa-da-flor> Acesso: 28/08/2021

Figura 4 – Quarto em Arles em três versões (1888-1889)



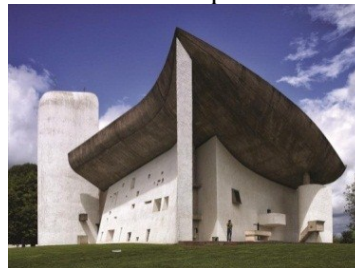
Fonte: http://obviousmag.org/infinito_particular/2016/05/23/foto207.jpg Acesso: 28/03/2021.

Figura 5 – Villa Savoye / residência Savoye (França - 1928)⁵⁸



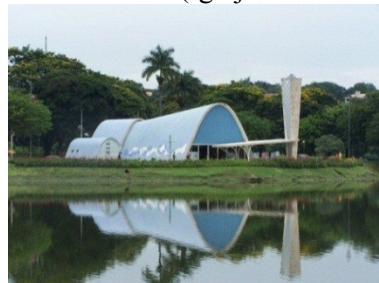
Fonte: <http://www.fondationlecorbusier.fr/corbuweb/morpheus.aspx?sysId=64&sysLanguage=en-en&itemPos=1&sysParentId=64&clearQuery=1> Acesso:28/03/2021.

Figura 6 – Chapelle Notre-Dame-du-Haut / capela em Ronchamp (França, 1950-1955)⁵⁹



Fonte: <http://www.fondationlecorbusier.fr/corbuweb/morpheus.aspx?sysId=64&sysLanguage=en-en&itemPos=1&sysParentId=64&clearQuery=1> Acesso:28/03/2021.

Figura 7 – Igreja São Francisco de Assis (Igrejinha da Pampulha): Belo Horizonte 1943-1944

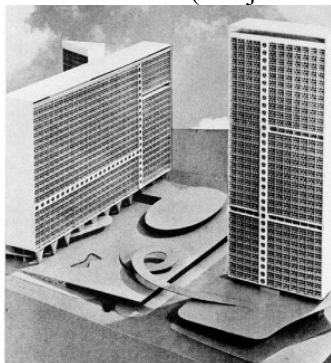


Fonte: <https://casavogue.globo.com/Arquitetura/noticia/2012/12/oscar-niemeyer-15-maiores-obras.html> Acesso:28/03/2021.

⁵⁸ Le Corbusier aplicou aqui seus 5 pontos para uma nova arquitetura: planta livre da estrutura; construção sobre pilotis; terraço-jardim. fachada livre; janela em fita.

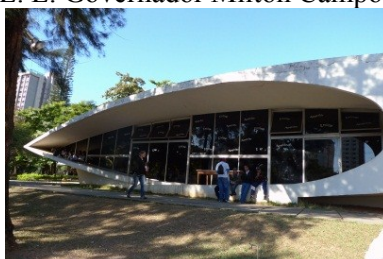
⁵⁹ A capela representa uma virada na obra do arquiteto.

Figura 8 – Conjunto Governador Kubitschek (Conjunto JK): Belo Horizonte 1951-1975



Fonte: <http://niemeyer.org.br/obra/pro066> Acesso:28/03/2021.

Figura 9 – Colégio Estadual Central (E. E. Governador Milton Campos): Belo Horizonte 1954 -1957



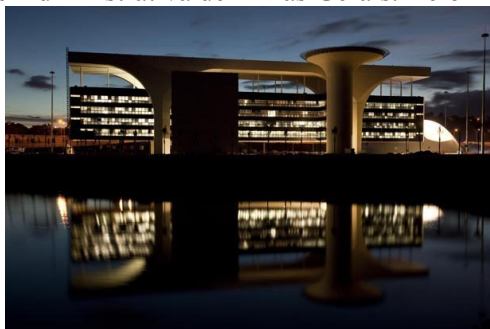
Fonte: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias-menu/365-iepha-divulga-lista-com-obras-de-niemeyer-em-minas-gerais> Acesso:28/03/2021.

Figura 10 – Biblioteca Pública Luiz de Bessa: Belo Horizonte 1955-1961



Fonte: <http://niemeyer.org.br/obra/pro066> Acesso:28/03/2021

Figura 11 – Cidade Administrativa de Minas Gerais: Belo Horizonte 2009-2010



Fonte: <https://casavogue.globo.com/Arquitetura/noticia/2012/12/oscar-niemeyer-15-maiores-obras.html> Acesso:28/03/2021.

Figura 12 – Ilustração do poema “Laços”, por Nelson Cruz



Fonte: arquivo pessoal

Figura 13 – Excerto da história em quadrinhos *Carolina*, 2016⁶⁰.



Fonte: Sirlene, Barbosa e João Pinheiro. *Carolina*. São Paulo: Veneta, 2016.

Figura 14 – Charge Planeta Terra, por Cynthia Bonacossa, 2020.



Fonte: <https://www.instagram.com/malacossa/?hl=pt-br> Acesso:28/03/2021.

⁶⁰ Se o professor desejar trabalhar com essa imagem, recomenda-se a leitura integral da história em quadrinhos.

Figura 15 – Charge Queimadas na Amazônia, por Luli Penna, 2020.



Fonte: <https://www.instagram.com/lulipenna/?hl=pt-br> Acesso:28/03/2021

Figura 16 – Cartum Moradia, por Arionauero, 2017.



Fonte: <http://www.arionauocartuns.com.br/2017/07/charge-moradia.html?m=1>
Acesso:28/03/2021.

Figura 17 – Charge Desastre ambiental, Mariana/MG, por Duke, 2015.



Fonte: <https://www.otempo.com.br/mobile/cidades/tragedia-de-bento-rodrigues-e-retratada-em-charges-1.1174565?amp> Acesso:28/03/2021.

Figura 18 – Cartum Desmatamento e a casa, por Laerte, 2019.



Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/desmatamento-e-a-casa-por-laerte-coutinho/> Acesso:28/09/2021.

Figura 19 – Charge de Laerte, 27 ago. 2019.



Fonte: Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1640632202617954-charges-agosto-2019>. Acesso:28/09/2021.

Figura 20 – Charge Novo Código Florestal, por Dum, 2012.



Fonte: <http://dumilustrador.blogspot.com/2012/03/florestas.html>

Figura 21 – Cartum Crescimento da cidade, por Arionauro, 2019⁶¹



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2019/02/charge-crescimento-cidade.html?m=1>
Acesso:28/03/2021.

⁶¹ Consideramos importante exercitar o letramento visual crítico na leitura de charges, cartuns e histórias em quadrinhos na sala de aula. Sugere-se analisar seus modos semióticos (verbal e imagético) a partir de suas descrições e das possíveis motivações das escolhas desses elementos, contextualizando as metáforas multimodais (domínios fonte e alvo) envolvidas e os efeitos causais nas práticas sociais em que se inserem. Cf. LAKOFF, George; JOHNSON Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Maria Sophia Zanotto. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, EDPU, 2002; CARMELINO, Ana Cristina; POSSENTI, Sírio. Charge, memória e polêmica: o caso Bolsonaro. *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras*, v. 15, n. 2, p. 27-50, jul./dez. 2019.

ANEXO D – Sinopses e fichas técnicas dos filmes

A CASA

Ficha técnica⁶²

Direção e roteiro: Andrés Lieban

Produção: Fernando Faro

Empresa(s) produtora(s): Editora Delta, Laboratório de Desenhos

Música Sincronizada: Vinicius de Moraes. Interpretação musical: Boca Livre

Ano: 2004/Brasil - 3 min - Animação/colorido

Classificação indicativa: livre

Sinopse

Ao som da famosa canção de Vinicius de Moraes, um mímico se diverte construindo uma casa que só é visível para quem acredita na história.

MORTE E VIDA SEVERINA EM DESENHO ANIMADO

Ficha técnica⁶³

Direção: Afonso Serpa

Ilustrações/HQ: Miguel Falcão

Adaptação: obra homônima de João Cabral

Trilha sonora: Lucas Santtana. Voz: Gero Camilo

Produção: TV Escola / OZI / FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

Ano de produção: 2010/Brasil - 52 min.

Faixa etária: 16-18

Sinopse

Morte e Vida Severina mostra a saga de um retirante nordestino que, como tantos brasileiros, viaja do sertão ao litoral em busca de melhores condições de vida. A história de Severino, contada por meio de versos na obra-prima de João Cabral de Melo Neto, foi adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão e é retratada nesta animação 3D. O desenho animado preserva o texto original e, fiel à aspereza do texto e aos traços dos quadrinhos, dá vida aos personagens do auto de natal pernambucano que foi publicado em 1956.

⁶² Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=a_casa Acesso em: 03/05/2021.

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw> Acesso em: 03/05/2021.

MARACÁ – EMERGÊNCIA INDÍGENA

Ficha técnica⁶⁴

Direção: Bia Lessa, Sonia Guajajara, Célia Xakriabá, Maria Gadú, Marielle Ramires, Laura Lima, Pedro Inoue e Mari Stockler.

Produção, edição e co-produção do projeto: Mídia Ninja e Mídia Índia.

Ano: 2020/Brasil

Sinopse

A *websérie Maracá – Emergência Indígena*, com oito episódios, é fruto da *live Maracá – Emergência Indígena*, realizada no dia 9 de agosto de 2020 com o objetivo de chamar a atenção sobre a gravidade da pandemia de Covid-19 para os povos originários e somar esforços coletivos no seu enfrentamento. Diversas lideranças indígenas e personalidades participaram da mobilização realizada coletivamente e coordenada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

A MÃE DE TODAS AS LUTAS

Ficha técnica⁶⁵

Direção: Susanna Lira

Produção: Susanna Lira, Tito Gomes

Roteiro: Gretha Viana, Italo Rocha, Muriel Alves

Edição: Italo Rocha

Empresa(s) produtora(s): Modo Operante Produções Culturais Ltda

Pesquisa: Gretha Vianna, Muriel Alves

Ano: 2021/Brasil

Sinopse

A Mãe de Todas as Lutas é um documentário que recorre à memória para vislumbrar um futuro de mudanças sob a ótica feminina. O filme acompanha a trajetória de Shirley Krenak e Maria Zelzuita, mulheres que estão no *front* da luta pela terra no Brasil. Shirley, sobrevivente da tragédia de Mariana em Minas Gerais, traz a missão de honrar as mulheres e a sabedoria das guerreiras Krenak. Maria Zelzuita é uma das sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido no Pará.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.agenciajovem.org/wp/emergencia-indigena-webserie> Acesso em: 05 set. 2021.

⁶⁵ Disponível em: <https://canalcurta.tv.br/filme/?name=a-m%C3%A3e-de-todas-as-lutas1> Acesso em: 05 set. 2021.