

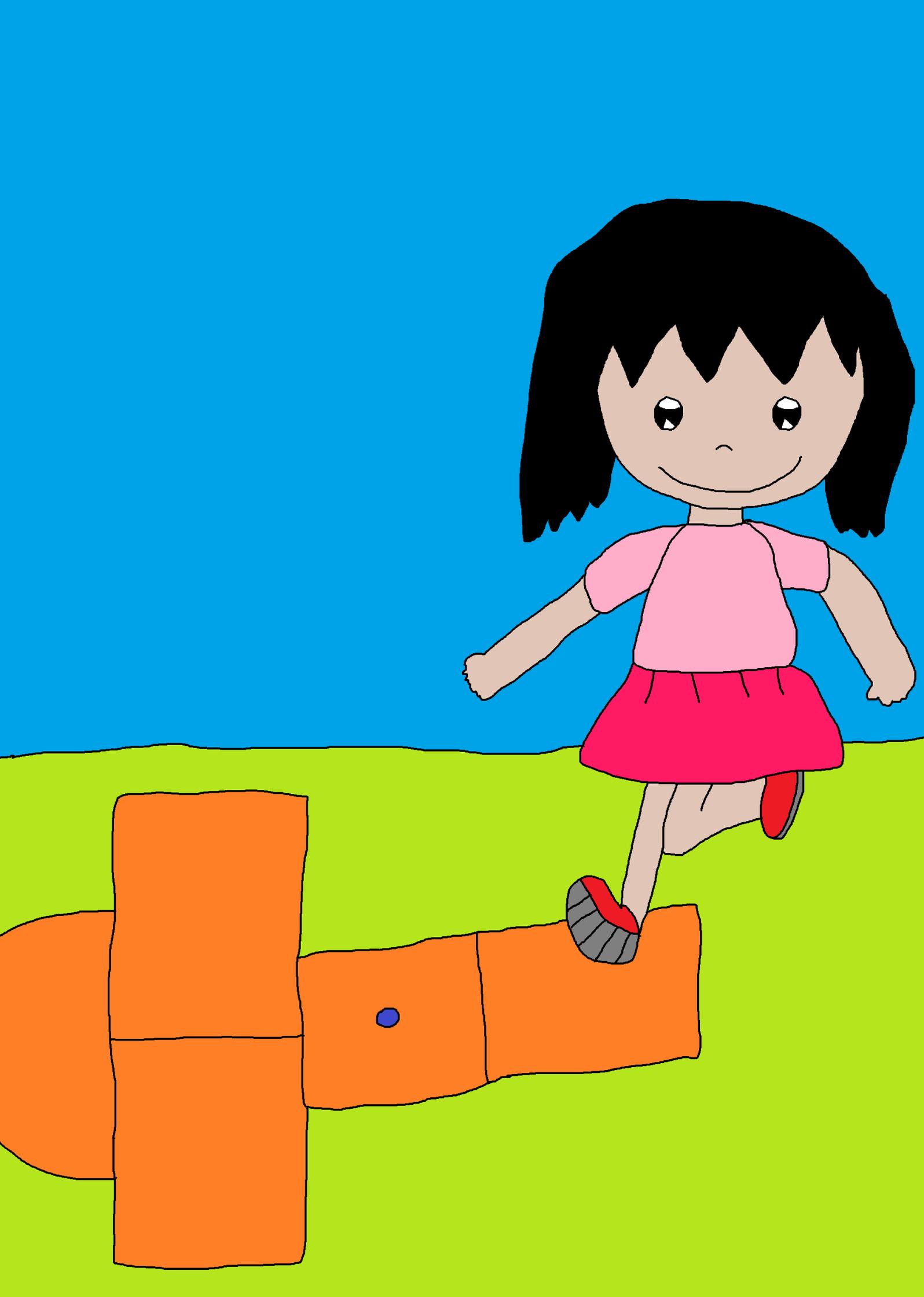
revista

*brasilante*

ANO V - Nº 20 - 09 DE OUTUBRO DE 2017  
ISSN 2238-1414



**Os Lusíadas e os ecos na modernidade:  
a identidade literária brasileira**



# Editorial

Outubro de 2017. Em pleno mês das crianças, a *Revista Barbante* reúne artigos, resenhas, poemas e crônicas que, quando não têm afinidade direta com o universo da infância, dão destaque ao poder revelador da literatura.

Na seção de artigos, temos a contribuição de João Paulo Santos Silva e Livia Adriele dos Santos, com “*Os Lusíadas* e os ecos na modernidade: a identidade literária brasileira”; as “Breves reflexões sobre o poema ‘Contranarciso’, de Leminski, a partir de Antonio Candido”, de Michelle Pereira de Oliveira; as reflexões sobre ensino de literatura propostas por Débora Cunha Costa Gama e Joelma Santos de Oliveira, em “Letramento literário: a sequência básica como ferramenta basilar no trabalho com o gênero textual poema”; e o artigo coletivo “Poemas na sala de aula: banco de questões para estudantes do 6º. ano”, fruto da experiência docente de quatorze mestrandos do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana.

Antônio Saracura, em “Por que *Os curadores de cobra e de gente?*”, fala sobre seu mais novo livro, que será lançado na quarta versão já famosa Bienal do Livro de Itabaiana/SE ainda este mês (20 a 22 de outubro, no Shopping Peixoto); enquanto Christina Ramalho apresenta a resenha de *A bisa me contou*, a mais recente obra da escritora Ailezz e Patrícia Medeiros com a resenha da obra *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN)*, Rio de Janeiro (RJ) e *La Plata (Argentina)* de Maria Reilta Dantas Cirino.

Poemas da escritora cabo-verdiana Vera Duarte, presidente da Academia Cabo-Verdiana de Letras, Johnne Teles, Clécia Santos, Flávia Arruda, Diulinda Garcia, Gilvânia Machado, José de Castro, Eliete Marry, Maria Gabriella, Vera Duarte, Rejane Souza, Rosângela Trajano e Rosa Régis; e crônicas de Gloria Góes e de Robério Santos completam o conjunto com o toque suave da literatura.

Conto de Ivaíta Souza que nos traz o gênero memória para ser apreciado, ensaios de Matheus Luam e Mirtes Veiga e um belíssimo cordel de Rosa Régis dedicado às crianças do mundo inteiro.

Desejamos boa leitura a todos!

*Christina Ramalho*

*Rosângela Trajano*

Editoras



# Artigos

## POEMAS NA SALA DE AULA: BANCO DE QUESTÕES PARA ESTUDANTES DO 6º ANO

Alexandra Oliveira Monteiro

Ana Rosa Rocha

Carla Magda da C. Sousa

Débora Cunha Costa Gama

Érica Gislene Paula S. R. N. Torres

Evandro Oliveira Santos

Joelma Santos de Oliveira

Josivânia da Silva S. Costa

Maria da Piedade Silva Santana

Maria Ivânia dos Santos

Pedro Amaral Sousa

Suzete Silene soares Dias

Walneyde de Santana Lima

Wlademyr de Menezes Alves

PROLETRAS/UFS/ITABAIANA

**Resumo:** Este artigo resultou de uma ação conjunta de professores do Ensino Fundamental da rede pública, que cursam o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Sua realização se deu em 2017, durante o curso da disciplina Literatura Infantil e Juvenil, ministrada pela Prof.a. Dra. Christina Bielinski Ramalho. O objetivo do grupo foi, após a discussão dos poemas “O pato pateta”, “A casa”, “Ou isto ou aquilo” e “A lagartixa”, embasada por reflexões teóricas sobre o gênero lírico e sobre o ensino de poesia, elaborar questões objetivas destinadas a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental que fossem sustentadas na observação de aspectos relacionados ao conteúdo semântico dos textos, mesmo quando o enfoque privilegiasse alguma categoria gramatical.

**Palavras-chave:** ensino de poesia; gênero lírico; elaboração de questões objetivas

Este trabalho foi fruto de uma ação conjunta de professores do Ensino Fundamental da rede pública, que cursam o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Sua realização se deu em 2017, durante o curso da disciplina Literatura Infantil e Juvenil, ministrada pela Prof.a. Dra. Christina Bielinski Ramalho.

O objetivo do grupo foi, após a discussão de alguns poemas, embasada por reflexões teóricas sobre o gênero lírico e sobre o ensino de poesia, elaborar questões objetivas destinadas a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental que fossem sustentadas na observação de aspectos relacionados ao conteúdo semântico

dos textos, mesmo quando o enfoque privilegiasse alguma categoria gramatical. Esse objetivo nasceu da constatação de haver muito pouca exploração do conteúdo semântico de poemas em exercícios voltados para esse nível de ensino. Em geral, predominam em livros didáticos e nas rotinas escolares, o uso do poema apenas como pretexto para abordagens gramaticais que não promovem a simpatia dos estudantes pelo texto lírico, justamente por não explorarem sua riqueza semântica e sua capacidade de revelar o mundo por meio da sensibilidade que o trabalho com a linguagem poética exige.

Tal como afirma Denise Curia,

A leitura, como muitas coisas boas da vida, é difícil. Ela exige esforço. O chamado “prazer da leitura”, que tanto buscamos e pregamos, é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação. Crescemos com idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura que não contribuem para a nossa formação como leitores (CURIA, 2012, p. 5).

A partir dessa colocação de Curia, é fácil compreender que a falta do hábito de leitura de poemas somada à constante visão do poema como “texto complexo, de difícil entendimento”, dificulta que o encontro com o texto lírico seja prazeroso. Essa situação é agravada pelo já comentado recurso de se fazer de poemas caminhos de uma só via: a que leva ao trabalho com conteúdos gramaticais, de forma isolada ou superficial.

Christina Ramalho, no artigo “A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula”, ao mesmo tempo aponta para o potencial da poesia como ponte para a sensibilização da visão de mundo de leitores-estudantes e para o fato de o texto lírico ser visto como um “problema”:

A amplitude do potencial reflexivo que a poesia possui, como linguagem que é, permite que sua presença nas salas de aula, sob forma de poemas, seja encarada como um recurso importante no sentido de se interferir na qualidade do letramento lírico, incrementando o acesso dos leitores de poemas a esse potencial. Contudo, ainda que a poesia convide à viagem, no plano do cotidiano acadêmico, o poema vem, em geral, sendo tratado como um problema (RAMALHO, 2014, p. 334).

Um possível caminho para se chegar a uma valorização da presença do poema na sala de aula é o incentivo aos docentes de Língua Portuguesa e Literatura para que façam da poesia objeto frequente em sua própria rotina como leitores visto que, desse modo, será cada vez mais fluente e natural o envolvimento docente com o potencial reflexivo que esse tipo de texto proporciona. Nesse sentido, Ramalho também afirma que:

O consenso geral sabe que trabalhar com o poema em sala de aula, como texto a ser lido, debatido, analisado, vivido, implica um professor, por sua condição de mediador da leitura, constantemente atualizado em relação à produção lírica - o que envolve contato direto com novas publicações e novos autores, além de uma bagagem sólida em relação à poesia

universal -, e com boa e diversificada fundamentação teórica, que lhe permita elaborar metodologias de trabalho com o texto lírico que respeitem sua natureza em lugar de forçá-lo a preencher formatos teóricos (RAMALHO, 2014, p. 335).

Influenciado, portanto, por esses pensamentos, o grupo realizou a leitura de “O pato pateta” (Vinicius de Moraes e Toquinho), “Ou isto ou aquilo” (Cecília Meireles), “A casa” (Vinicius de Moraes) e “A lagartixa” (Da Costa e Silva), buscando observar aspectos estruturais, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e temáticos, para, em seguida, pensar em questões objetivas que, sem abandonar os conteúdos que devem ser trabalhados no 6º ano, valorizassem os efeitos de sentido que o uso de determinadas categorias fonológicas, morfológicas e sintáticas provoca no corpo de um poema. Ou seja, as questões, ainda que se voltem para categorias gramaticais, teriam como princípio valorizar a língua como matéria-prima para a palavra poética, levando os estudantes a perceberem como substantivos, adjetivos, verbos, conjunções e etc. se configuram como elementos de sustentação para a construção dos sentidos possíveis de um texto lírico.

De outro lado, buscou-se investir na percepção dos temas envolvidos, destacando, nas questões elaboradas, a possibilidade de leituras plurais dos poemas, expandindo a visão acerca do modo como um texto lírico aborda aspectos da realidade humano-existencial.

A escolha dos poemas levou em consideração: o fato de dois dos poemas serem letras de canções, o que possibilitaria também o desenvolvimento de atividades relacionadas à sua musicalidade; a presença de figuras de linguagem variadas, como metáfora, metonímia, antítese, entre outras, o que ampliaria as possibilidades de enriquecimento das questões a serem elaboradas; e relação do poemas com o universo da infância, o que facilita a aproximação entre leitor e texto; as afinidades entre os textos, ao menos em alguns aspectos, como a alusão a animais, a presença de trechos narrativos e descritivos dentro de um poema; o jogo de palavras com efeitos sonoros e semânticos.

Convém esclarecer que o nível dos enunciados das questões e os conteúdos que elas exploram muitas vezes ultrapassam o que tem sido o senso comum nos materiais presentes nas salas de aula do 6º. ano. Assim, conteúdos como: conceitos de “poesia”, “poema”, “estrofe”, “verso” e “rima”; a natureza da voz poética, ou a forma como o “eu-lírico” se apresenta (ou não) em um poema; os valores semânticos assumidos por cada categoria gramatical; as relações de causa e efeito; o significado de palavras como “inferir”, “assertiva”, “semântica”, “conotação”, “denotação” e “respaldo”, entre outras; a sinonímia e a antonímia; e o conceito de “expectativa de leitura” devem ser apresentados durante a leitura mediada pelo docente.

As questões a seguir listadas não serão comentadas, assim como não serão informadas as respostas

corretas. A intenção do grupo, neste caso, é provocar uma interação com docentes que se interessem por uma discussão que colabore para o enriquecimento da prática docente tanto dos participantes do grupo, que elaboraram as questões, como de profissionais que desejem utilizá-las ou mesmo remodelá-las a partir de seu próprio ponto de vista.

## 1. Questões sobre “O pato pateta”

### POEMA 1

#### **O pato pateta** (*Arca de Noé*)

(Vinicius de Moraes e Toquinho)

Lá vem o pato  
Pato aqui, pato acolá  
Lá vem o pato  
Para ver o que é que há.

O pato pateta  
Pintou o caneco  
Surrrou a galinha  
Bateu no marreco.

Pulou do poleiro  
No pé do cavalo  
Levou um coice  
Criou um galo.

Comeu um pedaço

De jenipapo  
Ficou engasgado  
Com dor no papo.

Caiu no poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço  
Que foi pra panela

**1) (Carla e Josivânia, 2017) Em relação à compreensão do poema “O Pato Pateta”, identifique a alternativa INCORRETA:**

(A) O pato era muito inquieto, e isso pode ser ratificado através dos diversos verbos de ação presentes no poema.

(B) A expressão “Que foi para a panela” é a consequência de todas as travessuras do pato.

(C) O pato, na verdade, não pode ser considerado pateta, pois suas diversas travessuras demonstram o quanto ele era esperto.

(D) A expressão, na primeira estrofe, “Para ver o que é que há” tem duplo sentido, pois sugere que ele irá fazer várias travessuras e, também, de forma irônica, que no final ele será morto.

**2) (Carla e Josivânia, 2017) Observamos no poema a presença de vários substantivos e verbos. Observe-os e assinale a alternativa CORRETA:**

(A) O poema nos dá uma ideia de movimento, por isso todos os verbos no poema são verbos de ação no tempo presente.

(B) A palavra pateta pode ser um substantivo, mas no poema tem valor de adjetivo e resume a principal característica do pato.

(C) Na expressão “Que foi para a panela”, o verbo “ir” está indicando uma ação que indica a causa do desfecho das travessuras do pato.

(D) Todos os substantivos presentes no texto são acompanhados por um adjetivo que os caracteriza.

**3) (Joelma e Paula, 2017) No decorrer do poema, os verbos utilizados pelo eu-lírico sugerem que o pato era bastante levado. No entanto, no final do texto, percebe-se que todas as suas travessuras geraram uma consequência drástica para o animal. Assinale a alternativa que confirma essa assertiva.**

(A) O pato, por ser tão levado, acaba engasgado com um pedaço de jenipapo.

(B) O pato quebra a tigela e acaba se machucando.

(C) Devido a suas travessuras, o pato acaba sendo levado para panela como forma de punição.

(D) Como resultado de suas estripulias, o pato acaba levando um coice do cavalo.

**4) (Joelma e Paula, 2017) No poema, os advérbios “aqui” e “acolá” presentes na primeira estrofe indicam que, durante todo o percurso do poema, o pato:**

(A) é um animal pacato, pois a todo momento pratica ações de forma quase imperceptível.

(B) é um animal alegre, pois, através de suas ações, diverte todos os animais do local onde ele vive, principalmente a galinha, o marreco e o cavalo.

(C) é um animal travesso e inquieto, pois suas ações sempre resultam em bagunça.

(D) é um animal tranquilo, pois ele segue a rotina dos demais animais.

**5) (Débora e Suzete, 2017) O livro *Arca de Noé*, de poesias infantis, de autoria de Vinicius de Moraes, traz diversos poemas que foram transformados em canções, dentre eles, “O pato pateta”, texto que retrata**

**as travessuras de um pato, mostrando algumas consequências de suas ações. Assinale a alternativa cujos versos NÃO mostram essa relação de causa e efeito:**

- A) “Pulou no poleiro / No pé do cavalo / Levou um coice / Criou um galo”
- B) “O pato pateta / Pintou o caneco / Surrou a galinha / Bateu no marreco”
- C) “Comeu um pedaço / De jenipapo / Ficou engasgado / Com dor no papo”
- D) “Caiu no poço / Quebrou a tigela / Tantas fez o moço / Que foi pra panela”

**6) (Débora e Suzete, 2017) No poema, percebe-se a utilização de palavras que nos permitem situar os eventos ocorridos, ou seja, são empregados muitos verbos. A respeito do uso dos verbos no poema NÃO é correto afirmar que alguns**

- A) indicam ações, como em “**Pintou** o caneco / **surrou** a galinha”.
- B) indicam um processo, como em “Para **ver** o que é que há”
- C) indicam um estado, como em “**Ficou** engasgado / com dor no papo”.
- D) indicam movimento, como em “**Pulou** do poleiro / No pé do cavalo”.

**7) (Alexandra e Walneyde, 2017) Ao ler o poema “ O pato pateta”, podemos atribuir ao pato todas as características abaixo, com exceção da série:**

- (A) travesso, levado, agitado.
- (B) inquieto, frenético, buliçoso.
- (C) desembaraçado, ágil, desenvolto.
- (D) desajeitado, desastrado, afobado.

**8) (Alexandra e Walneyde, 2017) Leia o primeiro verso da segunda estrofe de “ O pato pateta” Marque a alternativa em que se apresenta a ideia semântica do adjetivo grifado.**

- (A) O pato foi assim caracterizado por ser atrevido.
- (B) O pai foi assim caracterizado por ser desajeitado.
- (C) O pato é considerado pateta por ser curioso.
- (D) O pato foi chamado assim por ser bastante inconveniente.

**9) (Wlademyr e Ana, 2017) Após a leitura do texto poético, podemos concluir que o pato:**

- (A) Era bonito e inteligente.
- (B) Era muito traquino.
- (C) Fazia travessuras inocentes sem incomodar os outros animais.
- (D) Tinha uma boa relação com os outros bichos.

**10) (Wlademyr e Ana, 2017) De acordo com o texto, na expressão “pintou o caneco”, o substantivo caneco:**

- (A) significa um recipiente de madeira ou uma vasilha alta.
- (B) assume a função e adjetivo, referindo-se a pato.
- (C) adota um sentido figurado observando-se a expressão.
- (D) identifica um chapéu alto ou cartola.

**11) (Pedro e Evandro, 2017) As ações do pato acontecem a partir de uma relação causa/consequência. Há a presença de causa/consequência nos seguintes versos, EXCETO em:**

- (A) Levou um coice/Criou um galo
- (B) Comeu um pedaço/De jenipapo/Ficou engasgado
- (C) Caiu no poço/Quebrou a tigela
- (D) Tantas fez o moço/Que foi pra panela

**12) (Pedro e Evandro, 2017) No trecho “que foi pra panela” o termo grifado poderia ser substituído, conservando a semântica textual, pelo seguinte termo:**

- (A) de forma que
- (B) porque
- (C) pois
- (D) portanto
- (E) mas

**13) (Piedade e Ivania, 2017) O tempo verbal predominante no poema indica algumas possibilidades, EXCETO:**

- (A) acontecimentos em sequência
- (B) ações que já foram realizadas
- (C) rotina estabelecida por ações repetidas
- (D) ações e suas consequências

**14) (Piedade e Ivania, 2014) Sobre o pato do poema, NÃO podemos dizer que:**

- (A) tinha problemas de convivência.
- (B) era muito passivo, por isso pateta.
- (C) foi castigado por suas ações.
- (D) era inquieto.

## 2. Questões sobre “Ou isto ou aquilo”

**Ou isto ou aquilo**  
(Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

**1) (Carla e Josivânia, 2017) No poema “Ou isto ou aquilo”, a problemática da dúvida é colocada em evidência de uma forma sutil. Em relação a esse aspecto e à compreensão do poema, assinale a alternativa CORRETA:**

- (A) O poema é destinado exclusivamente às crianças, pois elas estão na fase de descobertas e questionamentos.
- (B) A maior parte do poema é marcada por oposições, mas depois elas somem e viram possibilidades.
- (C) O poema tem como função da linguagem predominante a função emotiva e está em primeira pessoa, portanto deixa claro que esses tipos de questionamento são apenas do eu-lírico.
- (D) O poema é marcado pela presença de várias antíteses, que demonstram as dúvidas do eu-lírico que são solucionadas no final do poema.

**2) (Carla e Josivânia, 2017) Em relação aos aspectos gramaticais do poema, assinale a alternativa INCORRETA:**

- (A) A palavra “ou”, constantemente presente no texto, é considerada uma conjunção alternativa e reflete as incertezas do eu-lírico.
- (B) “Não” é um advérbio de negação e demonstra, portanto, uma insatisfação do eu-lírico.

(C) Apenas nas estrofes finais fica evidenciado que o poema está em primeira pessoa, pois percebemos a presença do pronome pessoal eu, apesar de oculto.

(D) A conjunção aditiva “e” está presente no texto com valor adversativo, já que todo o texto traz uma ideia de oposição.

**3) (Joelma e Paula, 2017) O poema “Ou isto ou aquilo” apresenta em seu decorrer uma expressiva utilização da antítese. Qual a intenção do eu-lírico ao utilizar essa figura de linguagem?**

(A) Mostrar que prefere não fazer escolhas em sua vida.

(B) Expressar a dificuldade e a insatisfação em se fazerem escolhas durante toda a vida.

(C) Justificar suas escolhas no decorrer dos dias.

(D) Apresentar as raras dúvidas que sempre teve em sua vida.

**4) (Joelma e Paula, 2017) Esse poema é construído a partir de versos que denotam oposição e que dão a ideia de escolha. A presença dos pronomes demonstrativos “isto” e “aquilo” nos 11º e 16º versos indicam que:**

(A) O uso do demonstrativo “isto” indica distanciamento do eu-lírico em relação à ação ser praticada.

(B) Os dois pronomes demonstram distanciamento das ações.

(C) O uso do pronome demonstrativo “aquilo” demonstra que a ação do eu-lírico o remete ao passado.

(D) O pronome “isto” pressupõe uma escolha que o eu-lírico fez ou fará, enquanto que o pronome “aquilo” demonstra uma possível ação que poderia ser feita.

**5) (Débora e Suzete, 2017) O poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo” retrata uma questão bastante comum no cotidiano das pessoas. Assinale a alternativa que corresponde ao tema retratado no poema.**

(A) O poema retrata a facilidade de fazermos as nossas escolhas.

(B) O poema fala sobre as confusões que temos no dia-a-dia.

(C) O poema retrata a necessidade que temos de sempre escolhermos entre uma coisa ou outra.

(D) O poema fala sobre a possibilidade de escolhermos duas coisas ao mesmo tempo.

**6) (Débora e Suzete, 2017) A respeito da utilização dos pronomes demonstrativos “isto” e “aquilo”, pode-se dizer que no texto representam, respectivamente,:**

(A) a ideia de distanciamento entre os elementos que o eu-lírico pode escolher.

(B) a ideia de proximidade entre os elementos que o eu-lírico pode escolher.

(C) a demonstração de tudo o que o eu-lírico pode ter ao mesmo tempo.

(D) a ideia de proximidade representada pelo “isto” e de distanciamento pelo uso do “aquilo”.

**7) (Alexandra e Walneyde, 2017) De acordo com o eu-lírico do poema “ Ou isto ou aquilo”, a vida é feita de escolhas. O eu-lírico acredita que isso é algo:**

- (A) lamentável, mas faz parte da vida.
- (B) muito preocupante, já que temos que escolher.
- (C) estranho porque infelizmente temos que escolher.
- (D) positivo para a vida, pois não tem jeito, temos que escolher.

**8) (Alexandra e Walneyde, 2017) O título do poema apresenta dois pronomes: “Ou isto ou aquilo”. De acordo com o valor desses pronomes, podemos afirmar que:**

- (A) “isto” sugere as opções que são escolhidas.
- (B) “aquilo” refere-se aos sonhos do eu-lírico.
- (C) “aquilo” significa as coisas que o eu-lírico deixou para trás.
- (D) “isto” refere-se aos objetos que o eu-lírico não conseguiu alcançar.

**9) (Wlademyr e Ana Rosa, 2017) O texto poético refere-se a:**

- (A) uma pessoa que nunca sabe o que quer.
- (B) uma pessoa que está em dúvida sobre o melhor a fazer.
- (C) uma pessoa triste.
- (D) uma pessoa que quer fazer muitas coisas, mesmo sem ter condições.

**10) (Wlademyr e Ana Rosa, 2017) Identifique a alternativa que traz os sinônimos inadequados, considerando o texto:**

- (A) chuva - aguaceiro  
luva - acessório
- (B) brinco - adorno  
doce - guloseima
- (C) chão - pavimento  
anel – pequeno aro
- (D) pena - dó  
doce - guloseima

**11) (Evandro e Pedro, 2017) O poema apresenta um eu-lírico manifesto a partir do emprego da forma verbal “guardo”. Em que trecho esse eu-lírico está presente, mas não de maneira claramente manifestada?**

- (A) “Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva”
- (B) “É grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares”

(C) “ quem sobe nos ares não fica no chão (...)”

(D) “não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo o dia inteiro!”

(E) Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se isto ou aquilo”

**12) (Evandro e Pedro, 2017) O poema apresenta um eu-lírico dividido entre duas possibilidades, representadas pelos pronomes demonstrativos de 1ª primeira (isto) e de 3ª pessoa (aquilo), que nos fazem inferir que:**

(A) é impossível fazer escolhas.

(B) toda escolha gera renúncia.

(C) a escolha, simultânea, por *isto* e *aquilo* é possível.

(D) *isto* representa o mundo do eu lírico; *aquilo*, o dos outros.

(E) é fácil fazer escolhas.

**13) (Piedade e Ivania, 2017) No poema, os pronomes ISTO e AQUILO referem-se:**

(A) às escolhas que o eu-lírico fez.

(B) às escolhas que não foram feitas pelo eu-lírico.

(C) à escolha que o eu-lírico não fez e à escolha que fizeram por ele.

(D) ao que foi escolhido pelo eu-lírico e o que ele deixou de escolher.

**14) (Piedade e Ivania, 2017) Podemos perceber a opinião do eu-lírico sobre o processo de escolha nos versos:**

(A) É uma grande pena que não se possa / estar ao mesmo tempo em dois lugares!

(B) Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, / ou compro o doce e gasto o dinheiro.

(C) Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... / e vivo escolhendo o dia inteiro!

(D) Mas não consegui entender ainda / qual é melhor: se é isto ou aquilo.

### **3. Questões sobre “A lagartixa”**

#### **A lagartixa**

(Da Costa e Silva)

A um só tempo indolente e inquieta, a lagartixa,

Uma réstia de sol buscando a que se aqueça,

À carícia da luz toda estremece e espicha  
O pescoço, empinando a indecisa cabeça.

Ei-la aquecendo ao sol; mas de repente a bicha  
Desatina a correr, sem que a rumo obedeça,  
Rápida num rumor de folha que cochicha  
Ao vento, pelo chão, numa floresta espessa.

Traça uma reta, e para; e a cabeça abalando,  
Olha aqui, olha ali; corre de novo em frente  
E outra vez, para, a erguer a cabeça, espreitando...

Mal um inseto vê, detém-se de repente,  
Traíçoeira e sutil, os insetos caçando,  
A bater, satisfeita, a papada pendente...

**1) (Carla e Josivânia, 2017) Quanto à construção do poema, marque a alternativa INCORRETA:**

- (A) O poema parte da descrição das características do animal.
- (B) O poema descreve as ações do animal.
- (C) As descrições negativam o animal e suas ações.
- (D) As descrições valorizam positivamente o animal e as suas ações.

**2) (Carla e Josivânia, 2017) O poema retrata o animal fazendo uso de adjetivos. Marque a alternativa em que NÃO há uma descrição feita pelo adjetivo:**

- (A) “A um só tempo indolente e inquieta, a lagartixa”
- (B) “À carícia da luz toda estremece e espicha”
- (C) “Rápida num rumor de folha que cochicha”
- (D) “Traíçoeira e sutil, os insetos caçando”

**3) (Joelma e Paula, 2017) Durante todo o poema, o eu-lírico apresenta ações que têm por finalidade caracterizar a lagartixa. Assinale a alternativa que NÃO apresenta um verso com adjetivação negativa ao animal.**

- (A) “A um só tempo indolente e inquieta, a lagartixa”
- (B) “Traíçoeira e sutil, os insetos caçando”

- (C) “Rápida num rumor de folha que cochicha”
- (D) Não há versos que demonstrem adjetivações positivas à lagartixa”

**4) (Joelma e Paula, 2017) Na segunda estrofe do poema observa-se a presença da conjunção adversativa “mas”. Assinale a opção que corresponda à sua função no contexto.**

- (A) Apresentar a lagartixa como um animal que possui um comportamento negativo em relação à natureza.
- (B) Fazer uma demonstração da lagartixa como um animal que está atento a todas as direções.
- (C) Apresentar a mudança de comportamento do animal em relação à ação anterior.
- (D) Descrever a lagartixa como um animal indefeso, porém traiçoeiro.

**5) (Débora e Suzete, 2017) Ao lermos o poema “A lagartixa”, percebemos que o modo como as ações do bichinho são descritas contribui para representar uma característica peculiar da lagartixa: a de ficar imóvel e depois se movimentar. Qual alternativa NÃO apresenta um par de palavras em que movimento e imobilidade se fazem representar?**

- A) “inquieta” (v. 1) e “empinando” (v. 4).
- B) “Rápida” (v. 7) e “abalando” (v. 9).
- C) “Corre” (v. 10) e “para” (v. 9).
- D) “Desatina a correr” (v. 6) “detém-se” (v. 12).

**6) (Débora e Suzete) No poema “A lagartixa”, o eu-lírico apresenta a lagartixa com muitos adjetivos que permitem ao leitor ter uma imagem**

- A) positiva, ao usar adjetivos como “rápida” (v. 7) e “sutil” (v. 13).
- B) negativa, ao usar adjetivos como “traiçoeira” (v. 13) e “indolente” (v. 1).
- C) ambígua ao usar adjetivos como indecisa (v.4) e inquieta (v.1)
- D) positiva, ao utilizar os adjetivos “satisfeita” (v.14) e indolente (v.1)

**7) (Alexandra e Walneyde, 2017) De forma poética, o autor descreve:**

- (A) o medo de uma lagartixa.
- (B) as indecisões de uma lagartixa.
- (C) o pensamento de uma lagartixa.
- (D) os movimentos de uma lagartixa.

**8) (Alexandra e Walneyde, 2017) Com o adjetivo “satisfeita”, podemos afirmar que a lagartixa:**

- (A) gosta de caçar insetos.
- (B) necessita de insetos.
- (C) estava com a barriga cheia.
- (D) consegue pegar um inseto.

**9) (Alexandra e Walneyde, 2017) A partir dos verbos presentes na terceira estrofe podemos afirmar que a lagartixa:**

- (A) desiste de sua caça.
- (B) prepara-se para descansar.
- (C) encontra-se no momento da caça.
- (D) prepara-se para o momento da caça.

**10) (Alexandra e Walneyde, 2017) Através dos adjetivos, notamos que a lagartixa é caracterizada de forma negativa, porém as atitudes dela:**

- (A) só a ela pertencem, por isso devem ser respeitadas.
- (B) são fundamentais para a sua própria sobrevivência.
- (C) devem ser repensadas.
- (D) são inconsequentes porque ela quer matar os insetos.

**11) (Alexandra e Walneyde, 2017) A expressão “bicha”, presente na segunda estrofe, indica:**

- (A) carinho.
- (B) atenção
- (C) pena
- (D) repulsa

**12) (Wlademyr e Ana Rosa, 2017) Tomando como base o texto, podemos afirmar que:**

- (A) A lagartixa é um bicho muito preguiçoso.
- (B) A lagartixa não gosta do verão.
- (C) A lagartixa está em um ambiente doméstico.
- (D) A lagartixa é um animal esperto e ágil.

**13) (Evandro e Pedro, 2017) No poema, as inversões e o emprego do verbo indicam uma construção poética que procura representar:**

- I – o movimento.
- II – a inquietude.
- III – a velocidade.
- IV – a posição predatória.
- V – a orientação desatina.

Estão adequadas as afirmações:

- (A) I e II
- (B) I, II e IV
- (C) II, III e IV
- (D) I e III
- (E) Todas

**14) (Evandro e Pedro, 2017) No trecho “Mal um inseto vê (...)”, o termo em destaque:**

- (A) indica o tempo em que a ação de ver se realiza.
- (B) indica o modo como a ação se realiza.
- (C) pode ser substituído por bom (e flexões) sem perder o sentido original.
- (D) é um substantivo empregado para indicar a maldade com que a lagartixa caça suas presas.
- (E) favorece a ideia de se ver a lagartixa como animal que tem seus momentos ruins.

**15) (Piedade e Ivania, 2017) Qual verso do poema faz referência a um tipo de som?**

- (A) Uma réstia de sol buscando a que se aqueça
- (B) Desatina a correr, sem que a rumo obedeça
- (C) Rápida num rumor de folha que cochicha
- (D) A bater, satisfeita a papada pendente

**16) (Piedade e Ivania, 2017) No terceiro verso, o pronome “toda” está:**

- (A) referindo-se à carícia
- (B) referindo-se à luz
- (C) referindo-se à réstia do sol
- (D) referindo-se à lagartixa

#### **4. Questões sobre “A casa”**

##### **A casa**

(Vinicius de Moraes)

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 na 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

**1) (Carla e Josivânia, 2017) Marque a alternativa INCORRETA. O poema “A casa” se configura a partir da negação da existência concreta do próprio elemento que descreve. Isso é possível graças:**

- (A) à possibilidade de criação a partir do imaginário.
- (B) à capacidade de se construir algo invisível.
- (C) ao desejo do eu lírico de descrever uma casa imaginada.
- (D) à existência de um endereço fixo.

**2) (Carla e Josivânia, 2017) Marque a alternativa INCORRETA. No poema, a circunstância de negação expressa pelo advérbio NÃO tem a função de:**

- (A) negar a existência real do objeto descrito.
- (B) quebrar a expectativa expressa no primeiro verso.
- (C) desconstruir a casa afirmando a existência de suas partes.
- (D) construir a imaginariamente a casa sem suas respectivas partes.

**3) (Joelma e Paula, 2017) No poema “A casa” de Vinícius de Moraes, o eu-lírico afirma, no 2º verso, que essa casa é engraçada. Qual verso a seguir NÃO diz respeito aos motivos para essa afirmação?**

- (A) “Ninguém podia/ Fazer pipi/ Porque penico/Não tinha ali”
- (B) “Não tinha teto/ Não tinha nada”
- (C) “Mas era feita/ Com muito esmero”
- (D) “Ninguém podia/ Dormir na rede/ Porque na casa/ Não tinha parede”

**4) (Joelma e Paula, 2017) O eu-lírico apresenta nesse poema características que pressupõem a ideia de falta a partir dos advérbios de negação e do pronome indefinido “Ninguém”. Essa ideia de falta é desconstruída no texto a partir do vocábulo em destaque:**

- (A) “Mas era feita/ Com muito esmero”
- (B) “Era uma casa / Muito engraçada”
- (C) “Na rua dos Bobos / Número Zero”
- (D) “Porque penico / Não tinha ali”

**5) (Alexandra e Walneyde, 2017) O início do poema “A casa” nos faz lembrar de:**

- (A) uma notícia de jornal
- (B) uma receita
- (C) um conto de fadas
- (D) uma fábula

**6) (Alexandra e Walneyde, 2017) Para afirmar que a casa era engraçada, o autor:**

- (A) usa as explicações iniciadas com a conjunção “porque”.
- (B) passa o endereço com o nome Rua dos Bobos, número zero.
- (C) faz uso do advérbio “não” para mexer com a imaginação do leitor.
- (D) diz, no segundo verso, que a casa era engraçada porque não tinha penico.

**7) (Alexandra e Walneyde, 2017) Refletindo sobre o poema de Vinícius de Moraes,:**

- (A) não podemos imaginar nada, pois nunca existirá uma casa dessa forma.
- (B) temos a certeza de que o autor quis falar da casa de seus sonhos na infância.
- (C) construímos a casa de maneira individual, pois várias são as formas que podemos dar a ela.
- (D) temos a certeza de que se trata de uma casa imaginária que ele gostaria de ter tido na infância.

**8) (Wlademyr e Ana Rosa, 2017) Observando a descrição da casa de que trata o texto, assinale a afirmativa INCORRETA:**

- (A) A casa não tinha chão, mas tinha porta.
- (B) Era uma casa diferente devido à sua cor.
- (C) A casa descrita é, na verdade, imaginária.
- (D) Faltavam muitas partes da casa, porque era uma construção muito antiga.

**9) (Evandro e Pedro, 2017) O poema faz a descrição da casa. Mas sugere uma casa fantástica a partir do uso do “não” e do “ninguém”. Essa fantasia não encontra respaldo:**

- (A) ao se afirmar que a casa era construída sem teto.
- (B) ao se afirmar que a casa era construída com muito esmero.
- (C) ao se afirmar que a casa era construída sem parede.
- (D) ao se afirmar que a casa não tinha penico.
- (E) ao se afirmar que a casa era construída sem chão.

**10) (Evandro e Pedro, 2017) A ideia de casa criada apenas na imaginação do eu-lírico passa a ter conotação de realidade porque:**

- (A) há uma quebra de expectativa com o uso do “Porque” (verso 07), com valor explicativo em relação à imagem construída da casa em toda construção textual anterior.
- (B) há uma quebra de expectativa com o uso do “Porque” (verso 11), com valor explicativo em relação à imagem construída da casa em toda construção textual anterior.
- (C) há uma quebra de expectativa com o uso do “Mas” (verso 17), com valor adversativo em relação à imagem construída da casa em toda construção textual anterior.
- (D) há uma quebra de expectativa com o uso do “Porque” (verso 15), com valor adversativo em relação à imagem construída da casa em toda construção textual anterior.
- (E) há uma quebra de expectativa com o uso do “Mas” (verso 17), com valor explicativo em relação à imagem construída da casa em toda construção textual anterior.

**11) (Piedade e Ivania, 2017) Pela descrição feita no poema, pode-se dizer que:**

- (A) a casa é engraçada, porque não tem nada de diferente das demais casas.
- (B) ninguém podia entrar na casa porque não se sabia onde ela ficava.
- (C) a casa é engraçada porque seu número é zero.
- (D) a casa é engraçada porque foge à descrição das casas convencionais (com teto, parede, chão).

**12) (Piedade e Ivania, 2017) O poema é construído por meio de verbos, em sua maioria no pretérito imperfeito. Analise os quatro últimos versos. Com o emprego desse tempo verbal, pode-se dizer que a casa:**

- (A) nunca existiu, o que é comprovado pela forma verbal “tinha”.
- (B) existiu no passado e continua sendo feita no presente, o que é corroborado pela forma “era feita”.
- (C) existe até hoje na rua Esmero.
- (D) existia em uma rua imaginária.

## Conclusão

Espera-se que as questões propostas possam despertar o interesse de docentes que atuam no Ensino Fundamental em entrar em contato com o grupo para um debate virtual sobre o modo como cada uma foi concebida, além de promover a oportunidade de se realizarem trocas de práticas de trabalho com o poema na sala de aula. Esse contato poderá ser feito através do grupo “O poema na sala de aula” no Facebook.

## Bibliografia

CURIA, Denise Fonseca dos Santos. A Literatura Infanto-juvenil na Contemporaneidade: um outro olhar para o literário em sala de aula. In: *Revista Thema*, número 9, 2012, p. 1-17.

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. In: *Revista da Anpoll*, nº 36, p. 330-370, Florianópolis, Jan./Jun.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

MORAES, Vinicius. A casa. In: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>. Consulta realizada em 12/01/2017.

MORAES, Vinicius; TOQUINHO. O pato pateta. In: <https://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/o-pato-pateta.html>. Consulta realizada em 12/01/2017.

SILVA, da Costa e. A lagartixa. In: Fonte: <http://poemas-infantis.blogspot.com.br/2009/02/lagartixa.html>. Consulta realizada em 12/01/2017.

**Resumo:** Este estudo visa investigar de que forma se deu a formação da identidade nacional brasileira a partir da influência da cultura legada pelos colonizadores portugueses sob o viés da identidade literária. Para tanto, busca-se compreender o processo de imposição e de transplantação literário-cultural ocorrido no Brasil colônia com vistas a um entendimento dos reflexos desse panorama no contexto literário brasileiro. Nessa perspectiva, buscamos respaldo teórico nas concepções de Hall (2000) e de Candido (1999), para confrontar *Mar salgado*, de Fernando Pessoa, com *O homem; as viagens*, de Drummond, estabelecendo um estudo comparativo entre o Modernismo português e o Modernismo brasileiro, bem como a influência d’*Os Lusíadas* nessa modernidade literária.

**Palavras-chave:** *Os Lusíadas*, Identidade, Modernismo, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira.

## **Introdução**

O processo de formação cultural brasileiro tem sido entendido por alguns estudiosos pelo seu traço caracterizante de transplantação de Portugal, a antiga metrópole, para o Brasil colônia. Nessa perspectiva, antes de o Brasil adquirir certo caráter distintivo como autonomia cultural esteve durante um bom tempo sob a égide do Portugal Império. Indubitavelmente, para o Ocidente culto e letrado era natural que a vida cultural se visse refletida nas produções literárias. Ademais, a literatura exercia um poder de impor a ideologia dominante ao tempo em que exaltava o poderio da potência ultramarina portuguesa no século XVI. É por isso que *Os Lusíadas* (1572) tem uma grande relevância para o imaginário português. O famoso poema épico de Luís Vaz de Camões não só exaltou a grandeza de Portugal diante do mundo, como também instaurou um sentimento de nacionalismo que unia os indivíduos de uma sociedade, dando-lhes um sentido de pertencimento a uma nação grandiosa. A capacidade de persuasão d’*Os Lusíadas* reverbera até os dias de hoje nos países da comunidade lusófona.

Todavia, em fins do século XIX e início do XX um Portugal em decadência econômica tende a se refletir nas expectativas de seu povo quanto ao futuro em contraponto com um passado glorioso e de dominação imperialista. Nesse caso, a obra *Mensagem* (1934), de Fernando Pessoa (1888-1935), desempenha um papel de reafirmar a grandeza do povo português, ainda que esteja em crise econômico-social. Partindo da releitura de *Os Lusíadas*, Pessoa empreende uma obra que logra o imaginário português ao estabelecer um diálogo com um tempo de glórias. No entanto, ao fazê-lo o eminente poeta se vale na verdade de um discurso metafórico

---

1 Mestrando em Letras-Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É bolsista CAPES. E-mail: [joo.pauloxxi@hotmail](mailto:joo.pauloxxi@hotmail)

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

que visa a instigar o indivíduo português, a despeito dos problemas a serem enfrentados pela nação. O aspecto cultural vista sob essa ótica, assim, ganha outra ênfase. Em todo caso, a questão da identidade de Portugal merece ser discutida à luz do legado que o pretérito deixou.

Por outro lado, no caso brasileiro verifica-se uma imposição cultural pela metrópole portuguesa: a imposição linguística provocou o apagamento não apenas da língua nativa como também de visões de mundo alheias ao do homem civilizado europeu. O que significa dizer que esse processo de transplantação cultural típico do sistema colonial foi a gênese da formação do complexo cultural brasileiro. Contudo, no que diz respeito à constituição da identidade – que mais tarde se refletirá na literatura – a cisão entre a metrópole e a colônia se dará ao longo do desenvolvimento da literatura brasileira e da evolução da língua portuguesa falada e escrita no Brasil. Convém citar nesse sentido o papel que o Romantismo teve nessa dissidência cultural. Em *Iracema* (1965), José de Alencar propõe discutir a maneira que se deu a formação do Brasil. Daí o fato de ter surgido à época polêmicas em torno do instrumental lexicológico adotado pelo escritor. Além disso, o teor dessa obra incide sobre a identidade nacional que estava se formando. O Romantismo brasileiro por ser um movimento posterior à Independência (1822) se viu imbuído do espírito nacionalista. Assim, o indianismo é o ponto culminante na tentativa de forjar uma literatura brasileira.

Entretanto, para Machado de Assis (1839-1908) produzir uma literatura do Brasil com autonomia significa ir além de falar sobre o Brasil: é transportar para a linguagem o jeito brasileiro de ver o mundo e de se relacionar com ele pela linguagem. Mas será com o Modernismo que se dará com profundidade a discussão sobre a independência cultural brasileira. A valorização do coloquial pela produção literária modernista será determinante na reafirmação de um pensamento nacional intrínseco à realidade do nosso país. Em *Macunaíma* (1928), por exemplo, Mário de Andrade (1893-1945) problematiza o processo de formação da identidade brasileira. É por tudo isso que pretendemos discorrer aqui sobre o papel que esses movimentos artísticos tiveram sobre a discussão da identidade literária brasileira, mediante a análise de *Mar salgado*, de Fernando Pessoa (1888-1935), e de *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), estabelecendo um estudo comparativo entre o Modernismo português e o Modernismo brasileiro.

## **Revisão de literatura**

O instrumental teórico de que dispúnhamos para investigarmos a questão da identidade cultural consistiu na abordagem que o crítico cultural jamaicano Stuart Hall faz na sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2000), na qual ele discute a suposta crise de identidade que o homem enfrenta na

modernidade tardia. Ademais, a identidade tanto individual quanto nacional se vê diante de um *descentramento* que faz nascer uma nova perspectiva de concepção de identidade. Assim, a identidade nacional se encontra subordinada ao potencial imaginário de uma comunidade e, além disso, a identidade nacional incide sobre a identidade individual do indivíduo:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2000, p. 51).

O que significa dizer, segundo Hall (2000), que as histórias que narram os feitos de uma nação acabam desenvolvendo a identidade de um povo. A memória de um país, ainda que pelo fulcro da ficcionalização, constituem o alicerce em que se baseiam os processos de identificação do indivíduo. Percebe-se, assim, que a perpetuação de um passado glorioso seja pela literatura escrita, seja pela literatura oral confere a esse processo um caráter de fixidez, de tradição que precisa ser legada às gerações futuras, constituindo referência para o desenvolvimento cultural.

A despeito de mudanças estruturais em um dado país, “os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história” (HALL, 2000, p. 53). É por isso a grande relevância que uma “tradição” cultural representa para um povo: ainda que os indivíduos a reinvente, tem-se um ponto de partida com o qual se pode “derivar” outras formas de manifestações culturais. Em suma, segundo o autor supracitado, a história de uma nação é “narrada”:

[...] há a *narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação (HALL, 2000, p. 52).

Nesse sentido, ressalta-se aqui a importância que a literatura desempenha a fim de contar a história de uma nação. Com efeito, a historiografia literária chega a se confundir com a formação da identidade de uma nação. No caso de Portugal *Os Lusíadas*, de Camões, são o exemplo por excelência desse fato. A famosa epopeia narra as aventuras dos portugueses nas Grandes Navegações do século XVI, além de exaltar o poderio português diante do mundo. Assim, Camões instiga o sentimento de patriotismo e de otimismo dos portugueses, aguçando, dessa forma, o seu imaginário. Indubitavelmente, a tradição literária de Portugal vem relendo e

reinterpretando essa obra-prima universal, dando-lhe novos significados. Em outras palavras, *Os Lusíadas* podem ser considerados a obra-chave na compreensão da tradição literária portuguesa e no entendimento dos valores típicos da sociedade portuguesa. Ainda conforme Hall (2000):

Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado (HALL apud Hobsbawm et Ranger, 2000, p. 54).

Não obstante a literatura refletir de certa forma a sociedade e o tempo em que é produzida, a narrativa camoniana consegue ser atemporal: a sua releitura tem proporcionado a sua atualização constante – em *Mensagem*, de Fernando Pessoa, retoma-se essa epopeia buscando restabelecer a grandeza de Portugal mesmo diante de crises socioeconômicas que afligem o país em fins do século XIX e princípio do século XX. Hall (2000) corrobora essa ideia:

As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era “grande”; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da estória da cultura nacional. Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as “pessoas” para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os “outros” que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente (HALL, 2000, p. 56).

Em *Mensagem*, Pessoa procura reavivar o sentimento de ufanismo que parece estar perdido da nação portuguesa a fim de recuperar, ainda que metaforicamente, a figura de um Portugal potência ultramarina. Daí a recorrência do aparecimento da imagética do mar em alguns poemas. O caráter mítico em que a narrativa de Portugal aparece repercute, assim, nas produções literárias posteriores e na constituição da identidade nacional:

Um quarto exemplo de narrativa da cultura nacional é a do *mito fundacional*: uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas do tempo “mítico”. Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em “comunidade” [...] e os desastres em triunfos. [...] Eles fornecem uma narrativa através da qual uma história alternativa ou uma contranarrativa, que precede às rupturas da colonização, pode ser construída. [...] Novas nações são, então, fundadas sobre esses mitos (HALL, 2000, p. 55).

Nesse caso, as narrativas por assumirem um tom mítico *fundacional* forjam a história de uma nação, conferindo-lhe bases seguras de referência simbólica para o desenvolvimento dos processos identitários. A literatura, portanto, assume a função de reiterar narrativamente aspectos que caracterizam uma nação, bem como reafirmar os valores de uma sociedade, mesmo diante de crises que ela possa apresentar.

Ademais, convém entender a maneira como se deu a formação da identidade literária brasileira a partir das discussões sobre a gênese da literatura no Brasil. Em *Iniciação à Literatura Brasileira*, Candido (1999) discorre sobre as peculiaridades que a nossa literatura possuiu na medida em que se dava o desenvolvimento dela. Resenhando sobre os diferentes períodos literários brasileiros, o notável crítico defende que no caso do Brasil houve um transplante de cultura literária trazida pelos colonizadores europeus. Esse fato incidirá sobre a constituição da identidade nacional brasileira, que “derivou” da cultura portuguesa imposta pela metrópole.

No entanto, observa Candido a partir da Independência (1822) o problema da identidade passa a ser discutido com afinco, chegando ao ponto de ser “solucionado” com a afirmação de um começo absoluto que negava a matriz portuguesa:

Tratava-se de uma atitude compreensível como afirmação política, exprimindo a ânsia por vezes patética de identidade por parte de uma nação recente, que desconfiava do próprio ser e aspirava ao reconhecimento dos outros. Com o passar do tempo foi ficando cada vez mais visível que a nossa é uma literatura modificada pelas condições do Novo Mundo, mas fazendo parte orgânica do conjunto das literaturas ocidentais. Por isso, o conceito de “começo” é nela bastante relativo, e diferente do mesmo fato nas literaturas matrizes (CANDIDO, 1999, p. 11).

É por isso que, segundo Candido (1999), o surgimento da literatura brasileira deu-se na medida em que se desenvolviam os costumes, os comportamentos e estilos de vida importados e impostos pelo colonizador português. Com o desenvolvimento da vida social juntamente com os influxos culturais aos quais foi exposto o Brasil, uma forma distinta de expressão literária foi ganhando contornos cada vez mais nítidos. Uma literatura representativa de uma nova realidade social e com certa autonomia de identidade se formara no transcurso do tempo de adensamento da afirmação de uma nacionalidade. Assim,

A literatura brasileira, como as de outros países do Novo Mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tornando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade (CANDIDO, 1999, p. 12).

Infere-se, portanto, que esse processo de constituição literária enquanto identidade foi típico dos países do Novo Mundo e que a mudança de ruptura com a matriz se fez de forma gradual.

## Metodologia

A partir do embasamento teórico - que consistiu em Hall (2000) e Candido (1999) – buscamos estabelecer uma correlação entre a forma em que se deu a afirmação do ufanismo português e a constituição da identidade literária brasileira. Para tanto, a leitura crítica da epopeia *Os Lusíadas*, de Camões, e de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e do poema *O homem; as viagens*, de Drummond permitiu-nos vislumbrar a correlação entre a cultura literária portuguesa e a brasileira no que diz respeito ao processo de formação de uma identidade nacional brasileira. Da leitura desses teóricos e desses escritores imprescindíveis para o entendimento da questão da identidade no nosso país, buscou-se discutir a interlocução travada entre essas nações pelo viés da literatura.

## Análise e discussão

Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.  
(Fernando Pessoa)

O poema acima faz parte da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e evoca o passado glorioso português a partir de referências à construção do seu império marítimo e colonial. Há, por isso, nesse texto um sujeito lírico que se reporta ao mar como algo grandioso que foi conquistado pelos portugueses com muito labor e destreza. Na verdade, o que se verifica aí é que a voz lírica criada por Pessoa acaba por fazer uma reflexão histórico-filosófica sobre Portugal ao rediscutir o ideal expansionista do século XVI, ainda que seja para reafirmar a grandeza do povo português mesmo diante do declínio verificado no contexto finissecular do século XIX e que se arrastou do século XX até os dias atuais. Assim, vista sob esse prisma trata-se de uma obra que faz uma releitura de *Os Lusíadas* (1572), de Luís Vaz de Camões, a fim de recriar a História de Portugal. Valendo-se do recurso da intertextualidade, Fernando Pessoa trava ao longo da referida obra um permanente diálogo com o passado glorioso lusitano, revisitando o Portugal da época das Grandes Navegações Marítimas.

*Mar português* serve de epígrafe para tratar da formação de identidade portuguesa à luz das considerações de Hall (2000), importante crítico cultural da pós-modernidade, que elencou alguns elementos buscando descrever como a chamada “narrativa cultural nacional” é imaginada. Entre outras, está a *narrativa da nação* que, por meio dos seus elementos constituintes (imagens, cenários, símbolos), torna comum os mais diversos traços que fazem o sentimento de nacionalidade existir e ser partilhado por todos os membros de uma sociedade. Isso se faz presente no poema em questão na medida em que o eu lírico se volta para a imagem do mar como ideal a ser buscado, mesmo tendo um alto preço e à sua conquista como um traço caracterizador da nação portuguesa.

Além disso, é conveniente mencionar aqui a relevância de *Os Lusíadas* e de, por extensão, de *Mensagem* na criação do sentimento de pertencimento a uma nação. Conforme propõe Hall (2000), há uma *invenção da tradição* por meio da criação de um *mitofundacional*, que conta de uma maneira peculiar e um tanto orgulhosa o surgimento de um país. Dessa forma, tanto a citada obra de Pessoa como a também mencionada obra de Camões desempenham um papel fundamental ao difundir esse ideal nacionalista, tamanho o esforço palpável de se *narrar* a fundação de um povo.

O nosso estudo procurou, ademais, analisar os ideários de Camões n’*Os Lusíadas* e de que forma encontram ressonância nas produções artístico-literárias da literatura contemporânea, sobretudo do século XX. Até que ponto esses ideários influenciaram na constituição da mentalidade literária brasileira e de que forma se dá a releitura da temática camoniana são elementos fundamentais nessa investigação. Assim, n’*Os Lusíadas* há três ideias centrais: um ideário nacional, um religioso e um ideal humanístico. Camões valendo-se das propriedades polissêmicas do discurso literário veicula esses ideários que acabam desempenhando um papel constitutivo da identidade da potência ultramarina que era o Portugal de então (século XVI). A maneira

como se dá o aparecimento desses ideários além de alimentar a dimensão imaginativo-ficcional do poema acaba por ampliar e reforçar o caráter mitológico dos feitos do povo português.

Por conseguinte, as ideias d’*Os Lusíadas* pela relevância que tiveram e pela força que emanam são constantemente retomadas, relidas, mescladas com outras num rico exercício de intertextualidade. Essa intertextualidade pode significar uma reafirmação desses ideários, com o consequente restabelecimento da grandeza de Portugal. Nesse sentido, se insere a obra *Mensagem* (1934), de Fernando Pessoa, na qual é recriada a História de Portugal por meio da revisitação d’*Os Lusíadas*, buscando recriar a glória portuguesa tal qual a da época das Grandes Navegações Marítimas do século XVI. Esses ideários se manifestam no texto por meio de discursos polissêmicos que sintetizam a conjuntura político-cultural da época. Há um sentido ambivalente que desempenha um papel fundamental na construção do texto. Existe uma imposição de um “civilizar” (em nome da ‘fé’ e do ‘império’) que acabou sobrepujando as culturas e submetendo-as a um processo de colonização a exemplo da visão que se tinha da África e da Ásia. Entre outros elementos do início do poema, têm-se o culto à virilidade, ao sentimento triunfalista, ao expansionismo e à barbarização do outro etc. Observemos o poema abaixo:

O homem; as viagens

O homem, bicho da terra tão pequeno

Chateia-se na terra

Lugar de muita miséria e pouca diversão,

Faz um foguete, uma cápsula, um módulo

Toca para a lua

Desce cauteloso na lua

Pisa na lua

Planta bandeirola na lua

Experimenta a lua

Coloniza a lua

Civiliza a lua

Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.

O homem chateia-se na lua.

Vamos para marte — ordena a suas máquinas.

Elas obedecem, o homem desce em marte

Pisa em marte

Experimenta

Coloniza

Civiliza

Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.

Vamos a outra parte?

Claro — diz o engenho

Sofisticado e dócil.

Vamos a vênus.

O homem põe o pé em vênus,  
Vê o visto — é isto?  
Idem  
Idem  
Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter  
Proclamar justiça junto com injustiça  
Repetir a fossa  
Repetir o inquieto  
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.  
O espaço todo vira terra-a-terra.  
O homem chega ao sol ou dá uma volta  
Só para tever?  
Não-vê que ele inventa  
Roupa insiderável de viver no sol.  
Põe o pé e:  
Mas que chato é o sol, falso touro  
Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora  
Do solar a col-  
Onizar.  
Ao acabarem todos  
Só resta ao homem  
(estará equipado?)  
A difícilíssima dangerousíssima viagem  
De si a si mesmo:  
Pôr o pé no chão  
Do seu coração  
Experimentar  
Colonizar  
Civilizar  
Humanizar  
O homem  
Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas  
A perene, insuspeitada alegria  
De con-viver.

(Carlos Drummond de Andrade  
In *As Impurezas do Branco*)

O diálogo intertextual mantido c’*Os Lusíadas* pode, por outro lado, assumir um teor crítico quando a sua releitura é feita a partir da ótica colonizadora que busca incessante e insaciavelmente novos mundos para subjugar sob o pretexto de “civilizá-los” e “humanizá-los”. Veja-se o poema de Drummond *O homem; as viagens*. Este poema revela as contradições do homem pós-moderno em plena guerra fria que procurava numa corrida espacial desesperada o domínio do espaço como forma de demonstração do seu poderio. É possível traçar alguns pontos de convergência entre os ideários camonianos com as ideias veiculadas nesse poema

drummoniano. Os verbos “experimental”, “colonizar”, “civilizar” e “humanizar” revelam o expansionismo conseguido graças ao saber científico e o sentimento de superioridade. É possível identificar o ideário humanista dentro desta perspectiva. No verso “Humaniza marte com engenho e arte” fica evidente a retomada da temática camoniana. O desfecho do poema demonstra de certa forma elementos de um ideário religioso na medida em que o eu lírico coloca que é necessário “colonizar” e “humanizar” o próprio homem para descobrir nas “inexploradas entranhas” a alegria de “con-viver”.

Por outro lado, Gomes (p.2, 2000) questiona no seu texto *Que faremos com esta tradição? Ou: relíquias da casa velha* a problemática da constituição da identidade brasileira. Ele indaga de que forma devemos encarar o legado cultural deixado pelos portugueses no Brasil. E a esse respeito se deve dizer que no Brasil não existiu uma tradição literária-cultural tal qual havia na Europa, com um passado histórico consolidado que podia ser espelhado na sua literatura; daí a necessidade de criar o significado de uma nação recém-independente, o sentimento de identidade nacional.

Já Candido (1999), por seu turno, na sua obra *Iniciação à Literatura Brasileira* afirmou que o que houve no Brasil, na verdade, foi um transplante de literatura junto com a imposição linguístico-cultural empreendida pelos colonizadores portugueses. O resultado disso foi o apagamento cultural dos povos que já habitavam o território brasileiro, representando uma perda cultural e de visão de mundo significativas. Mas foi durante o Romantismo brasileiro (1836-1881) que houve, por ocasião da Independência brasileira (1822), a tentativa de criação de uma tradição e de constituição do sentimento de nacionalidade. Isso se deu à medida que os autores românticos buscavam forjar a identidade nacional explorando nas suas produções literárias temas indianistas que idealizavam a figura do índio, na tentativa de criar um passado e uma continuidade cultural para o país que se tornava independente. Nesse sentido, José de Alencar foi um expoente desse período pelo seu projeto de construção literário que cumpria o papel de fundar as bases que serviriam de alicerce para a nossa literatura.

No entanto, se, por um lado, a suposta tradição literária brasileira seguiu em grande parte sendo uma imitação da tradição de Portugal, por outro lado foi durante o Modernismo que se fez uma releitura, uma abordagem crítica da História do Brasil e da Literatura Brasileira, desde o Quinhentismo, tido por alguns estudiosos como a primeira manifestação literária em terras brasileiras, até as escolas literárias mais recentes (Realismo-Naturalismo-Parnasianismo, no século XIX). O Modernismo buscou recriar a expressão artístico-cultural pela valorização do coloquial, o que significou a constituição de uma identidade linguística e literário-cultural propriamente brasileira.

## Considerações Finais

O desenvolvimento de uma identidade nacional brasileira foi um processo que ocorreu a princípio como consequência da transplantação do aparato cultural da metrópole portuguesa para o Brasil colônia. Assim, a autonomia do pensamento brasileiro aconteceu gradualmente. Nesse caso, a Independência do Brasil (1822) pode ser entendida com a consequência “natural” da vinda da Família Real portuguesa, ocorrida em 1808. O fenômeno do nacionalismo preconizado pela imaginação romântica brasileira, por outro lado, significou um movimento de afirmação de valores de uma nação que ansiava por uma emancipação literária e cultural.

Com efeito, o fato de a literatura feita no Brasil ter sido fortemente influenciada pelos cânones portugueses não impediu que os intelectuais brasileiros fossem aos poucos concebendo uma maneira própria de expressão literária. Os diversos períodos da nossa literatura foram amadurecendo a cosmovisão dos escritores e aguçando a percepção deles diante do mundo. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância das narrativas míticas para o imaginário de uma coletividade tal qual defendida por Hall (2000). É por isso que é possível vislumbrarmos ainda a influência de uma obra do porte de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, para os países lusófonos, uma vez que a exaltação valorativa do sentimento ufanista e de saudosismo atingem o âmago da consciência das nações em que o português é falado.

Por outro lado, antes da arte moderna se instaurar no Brasil havia uma imposição cultural que resultava numa visão da nossa sociedade sob a ótica estrangeira. O que se evidenciou no Modernismo brasileiro é que se deve olhar para o que é nosso com a nossa visão e não com a visão de outrem, pois só assim estaremos efetivamente participando do processo de formação cultural, literária e humanística do país. O poema de Drummond *O homem; as viagens* joga com o ímpeto humano de exploração de outros mundos, apontando para a necessidade de humanização do próprio homem e faz um diálogo crítico com *Mar português*, de Pessoa. Se podemos nos ver diante de uma comunidade sentindo-se parte constitutiva dela, é porque o sentimento de pertencimento a uma nação imaginado literariamente corrobora a unicidade de um povo.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. *As impurezas do branco*. R. de Janeiro: J. Olympio, 1973.

CAMÕES. *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Figueirinha; Padrão, 1978.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. São Paulo: Humanitas, 1999.

GOMES, Renato Cordeiro. *Que faremos com esta tradição? Ou: relíquias da casa velha*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Nº 5, 2000. Disponível em <http://revista.abralic.org.br/downloads/revistas/1450350165.pdf>. Acesso em 19 jul 2016.

HALL, Stuart. *As culturas nacionais como comunidades imaginadas*. In: A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>. Acesso em: 19 jul 2016.

SANTIAGO, Silviano. Por que e para que viaja o europeu? In: *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SARAIVA, António José. Introdução. In: *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Figueirinha; Padrão, 1978.

# LETRAMENTO LITERÁRIO: A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO FERRAMENTA BASILAR NO TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL POEMA

Débora Cunha Costa Gama

Joelma Santos de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma alternativa de prática metodológica para professores de Língua Portuguesa que lecionam em turmas das séries iniciais do ensino fundamental II e que desejam promover o letramento literário através da leitura e escrita poemas. As metodologias aqui mencionadas, estão subsidiadas nas reflexões e nos estudos de Rildo Cosson, em sua obra intitulada *Letramento literário: teoria e prática*, que aborda de maneira conceitual e prática a sequência básica e expandida para o ensino e a aprendizagem da literatura em sala de aula. Assim, as atividades propostas neste artigo contemplam a prática reflexiva em sala de aula e sugerem a aplicabilidade de oficinas voltadas para o gênero literário poético, visando a interação dos alunos com a leitura, escrita e reescrita de poemas.

**Palavras-chave:** letramento literário; ensino de poesia; gênero textual; sequência básica

## 1. Considerações iniciais

O contato com o poema permite que o leitor vivencie o universo das significações, do mundo imagético e aproxime-se das emoções e sentimentos transmitidos pelo eu-lírico, além disso, possibilita que o leitor se depare com representações e manifestações diversas. Christina Ramalho aponta que “a leitura de poemas amplia a sensibilidade e o gosto pela linguagem literária e a capacidade de refletir sobre o mundo, as relações humanas e a própria questão da identidade” (2014, p. 339).

Ao refletir sobre o trabalho de textos poéticos em sala de aula, percebe-se que, paralelamente aos objetivos alcançados, há também, e em percentual maior, insucessos metodológicos na formação do leitor. Percebe-se, que atualmente o ensino e a leitura de poemas em sala de aula estão sendo mediados de modo ineficaz, o que ocasiona certo distanciamento do aluno com este gênero textual.

Alguns professores afirmam que sentem dificuldades em motivar os alunos a lerem ou produzirem textos poéticos, fator resultante de uma formação ou capacitação docente ineficaz. Ainda há o agravante de alguns materiais didáticos trazerem poemas para tratarem pura e exclusivamente de conceitos gramaticais e/ou estruturação poética, ou seja, utilizam poemas como pretexto para abordar outros conceitos que distanciam o leitor da interpretação, compreensão e essência que os textos poéticos trazem.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, no programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras.

O trabalho com poemas não pode ser tratado de forma superficial, para que não haja lacunas na própria formação do aluno enquanto leitor e escritor. Segundo José Elder Pinheiro, “a poesia só será um dos gêneros mais apreciados no ambiente escolar quando se compreender seu valor inerente” (2003, p. 62).

Tendo em vista a atual conjuntura da sala de aula, é que neste artigo propõe-se apresentar uma alternativa de prática metodológica para professores de Língua Portuguesa que lecionam em turmas das séries iniciais do ensino fundamental II e que desejam promover o letramento literário através da leitura e escrita poemas. As metodologias aqui mencionadas, estão subsidiadas nas reflexões e nos estudos de Rildo Cosson, em sua obra intitulada *Letramento literário: teoria e prática*, que aborda de maneira conceitual e prática a sequência básica e expandida para o ensino e a aprendizagem da literatura em sala de aula. Assim, as atividades propostas neste artigo contemplam a prática reflexiva em sala de aula e sugerem a aplicabilidade de oficinas voltadas para o gênero literário poético, visando a interação dos alunos com a leitura, escrita e reescrita de poemas. Antes, porém, convém-nos realizar um breve reflexão a respeito da leitura literária e a formação do leitor no ambiente escolar, aspectos tão comuns que perpassam a escola na atualidade e que, sobretudo, impactam diretamente no trabalho diário do professor de Língua Portuguesa e Literatura.

## **2. Leitura literária e a formação do leitor**

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (COSSON, 2011. p. 16).

A exploração das potencialidades da linguagem tem sido, ao longo do tempo, uma das mais fascinantes atividades realizadas pelo homem, isso porque em se tratando da palavra lida e escrita, tarefas essenciais à comunicação de forma geral, temos nela, na palavra, a materialização do real, a constituição de sujeitos, o armazenamento de saberes, a organização do mundo. A literatura, por sua vez, pode ser concebida, de acordo com Cereja e Cochar (2012, p. 10), como “a arte da palavra”, visto que a escrita é seu veículo predominante e cumpre o papel social de “dizer o mundo (re) construído pela força da palavra” (Cosson, 2011. p. 16).

Nesta acepção, linguagem e literatura dialogam numa relação de complementaridade, pois enquanto a primeira tem como uma de suas principais formas a palavra, a literatura faz dela, da palavra, sua matéria prima numa constante exploração e revolução de sentidos que permitem não só a percepção do mundo, mas a

“libertação das limitações físicas do ser humano” (*Ibidem*). Além disso, “é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (*Ibidem*).

A experiência literária pode ser considerada como essencial a nós, seres humanos, visto que é através dela que ocorre a ampliação do conhecimento e nos permitimos compreender melhor o mundo, bem como nosso papel enquanto sujeitos históricos. Para além da ampliação do conhecimento, “na leitura e escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. A experiência literária “não só nos permite saber da vida por meio do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (*Ibidem*, p. 17).

Ao refletirmos sobre o que Cosson nos diz a respeito da experiência literária surge a inquietação ao constatarmos como a escola vem promovendo a literatura e de como nós, professores, de certo modo, ainda contribuímos para que a literatura permaneça na escola somente por força da tradição escolar e pela imposição do currículo, mediante práticas escolares obsoletas que engendram o distanciamento de nossos alunos ao universo literário. A respeito do uso da literatura apenas a fins didáticos, Cosson ressalta que esta é uma postura antecedente à escola formal, emanada nas tragédias gregas, cuja finalidade era educar moral e socialmente o povo, e que foi cristalizada pela fórmula horaciana, através do ensino de língua nas escolas, no qual a literatura serve a propósitos de ensinar a ler, escrever e formar culturalmente os indivíduos. De acordo com o autor,

tem sido assim com o ensino de literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte de Língua Portuguesa. [...] De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. [...] Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (COSSON, 2011. p. 20-23).

Conforme podemos notar, a maior problemática que envolve o ensino de literatura em nossas escolas e, conseqüentemente, a formação do leitor, não constitui, segundo Cosson, da questão de se escolarizar ou não a literatura, tampouco os métodos de abordagem, mas a descaracterização da função primordial da literatura, que é a de humanização através da palavra. Nesse sentido, talvez o maior de todos os desafios do professor de

literatura da atualidade seja a apresentação exitosa ao universo literário, sem a abdicação do prazer da leitura, porém com o comprometimento de evidenciá-la, também, como ciência que produz conhecimento e que permite ao homem entender o mundo e libertar-se do caos que na maioria das vezes o circunda. Tarefa fácil? Não, mas possível àqueles que levam a sério a responsabilidade de promover o letramento literário e buscam “formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo,” uma comunidade “[...] que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (*Ibidem*, p. 12).

A respeito da formação literária, Aguiar e Bordini (1988) já identificavam na década de 80 a ineficiência da escola na realização de tal tarefa. As autoras salientam que a formação escolar do leitor precisa passar pelo crivo da cultura no qual o sujeito está inserido, pois se a escola não promove o vínculo entre a cultura grupal e o texto a ser lido, “o aluno não se reconhece na obra porque a realidade representada não lhe diz respeito” (p. 16). Assim, além de apresentar ao aluno a literatura na sua função primordial, que é a de humanização através da palavra, o professor necessita também promover o diálogo entre literatura e o universo social do qual os alunos são integrantes.

A crise vivenciada no ensino de literatura, principalmente quando percebemos, através de nossa experiência enquanto professoras de língua materna, a aversão pela maioria dos alunos por quaisquer atividades que envolvam a leitura de textos ou de livros, assume proporções ainda maiores quando nos damos conta que há apenas algumas poucas alternativas possíveis para a busca de uma solução. Aliás, de acordo com Joseana Maia (2007), “os momentos de satisfação no cotidiano da sala de aula são tão ínfimos, que só restam dois caminhos ao professor: aceitar todas as justificativas para o problema (falta de livros, desinteresse dos jovens, a formação deficiente) ou estudar, com mais profundidade, a questão” (p. 59). Parece-nos que este último aponta uma alternativa coerente e possível àqueles que desejam formar leitores através de práticas mais congruentes e eficazes.

### **3. A sequência básica e o letramento literário: breve reflexão**

Quando se fala em letramento, logo nos reportamos ao que Ângela Kleiman nos esclarece: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2004, p.19).

De acordo com Zappone “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu

traço de ficcionalidade” (2007, p. 07). Nesta acepção, percebe-se que o letramento literário integra o plural dos letramentos, embora tenha uma relação singular com a escrita, visto que a literatura ocupa lugar único em relação à linguagem, conforme ressaltamos anteriormente.

Assim, o letramento feito a partir de textos literários proporciona um modo distinto de inserção no mundo da escrita, isso possível porque trata-se do domínio da palavra partindo dela mesma. É, também, por esse motivo, que Cosson postula que a literatura precisa manter uma lugar especial nas escolas, por tornar “o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2011, p.17). Para além do lugar de destaque nas escolas, o autor propõe um redimensionamento de aprendizagens de forma a conduzir, de modo satisfatório, o processo de letramento literário, isso é possível através da sistematização das atividades de literatura em sequências didáticas.

Na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática pode ser concebida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Nessa perspectiva e tendo por objetivo sistematizar um conjunto de atividades para trabalhar com o gênero textual poema é que estruturamos as oficinas literárias, baseadas no que Cosson apresenta dois tipos de sequência: a básica e a expandida. Por ser um gênero textual bastante abordado e utilizado nas séries iniciais do ensino fundamental, optou-se, nesta proposta metodológica, pela sequência básica.

Segundo Rildo Cosson, no letramento literário, a sequência básica é subdividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (2011, p. 51). No que tange à primeira etapa, a motivação, é válido frisar que ao planejar atividades que estimulem e mobilizem o alunado para a inserção em uma aprendizagem contínua, o professor deve estar ciente de que a maneira como o tema a ser apresentado e estudado se contribuirá ou não para a efetivação da aprendizagem. Dessa forma, buscar meios que instiguem a curiosidade, despertem o interesse e a concentração do aluno são essenciais para que os objetivos docentes sejam alcançados. Ainda segundo o autor, “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (2011, p. 54).

Na segunda etapa, a introdução, Cosson deixa claro que deve ser uma prática breve, não enfadonha, pois é neste momento que o aluno conhecerá o(s) autor(es) a serem trabalhados na sequência. Por isso, o professor não deve se ater a fatos biográficos que não interessem ao alunado, mas sim permitir que os alunos tenham acesso a informações que serão úteis no estudo dos textos pré-selecionados.

A leitura, terceira etapa da sequência básica, permite que o professor perceba as dificuldades e/ou compreensibilidade que cada aluno possui mediante a leitura de textos, pois neste processo, o docente irá acompanhar, por intermédio de questionamentos informais até onde cada aluno conseguiu realizar a leitura,

em caso de livros extensos, e se a leitura foi compreensível ou não. A partir desta breve análise, o professor verificará o ritmo pelo qual deverá proceder na mediação da prática metodológica desenvolvida.

Por fim, a quarta etapa, a interpretação, possui dois momentos: o interior e o exterior. Cosson define como interior o momento que o leitor se encontra com a obra e que abarca a decifração das palavras, páginas, capítulos e tudo o que engloba o texto lido. Essa etapa possui caráter individual por justamente abarcar concepções pessoais. O momento exterior é a etapa de concretização, manifestação do que foi internalizado, compreendido e aprendido com o(s) texto(s) lido(s). Nesse momento, o professor pode solicitar aos alunos que externem suas impressões, de forma lúdica ou não. É a partir deste momento, que Cosson afirma que o Letramento Literário se distingue da Leitura Literária, pois é o momento em que os alunos compartilham suas interpretações e, conseqüentemente, ampliam seus conhecimentos.

Serão apresentadas, a seguir, uma série de atividades para se trabalhar com poemas em Oficinas Literárias, a partir da noção de sequência proposta por Cosson. A principal autora a ser abordada nessa proposta metodológica será Cecília Meireles, que é considerada uma das vozes líricas mais importantes da literatura de língua portuguesa e a principal voz feminina da poesia do século XX. A temática a ser abordada nas Oficinas será *A arte de ser feliz*. A escolha da temática deveu-se à observação da necessidade de se trabalhar as relações interpessoais, bem como promover a reflexão sobre a felicidade sob a ótica da própria história de vida em que a felicidade, ou a falta dela, estiveram presentes. Importante ressaltar que esta proposta é destinada a alunos das séries iniciais do ensino fundamental II e a duração desta sequência básica será de 10 horas/aulas.

### **3.1 Oficinas literárias**

#### **Etapa I: Motivação**

Para o trabalho motivacional, sugere-se aqui que o professor prepare o ambiente com livros poéticos, aparelho de som (para fundo musical), retroprojektor multimídia e um cartaz com a frase “A felicidade nossa de cada dia”, no qual o professor, primeiramente, fará a exploração semântica do título. Seguidamente, deve-se apresentar o vídeo da música “*O que é, o que é*”, de *Gonzaguinha*, distribuir a letra da música impressa, discutir a temática presente e sua relação com as significações advindas do título do cartaz. Explorar o primeiro refrão da música evidenciando o que o eu lírico nos evidencia através do trecho: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz,/ Cantar,/ A beleza de ser um eterno aprendiz/ Eu sei / Que a vida devia ser bem melhor e será,/ Mas isso não impede que eu repita:/ É bonita, é bonita e é bonita”!. Questionar a respeito da estrutura do texto musical (prosa ou poema) e explorar a respeito da diferenciação entre os dois tipos de texto.

No momento da motivação, também sugere-se que o professor peça aos alunos para, livremente, folhearem os livros de poemas e, em grupo, escolherem um para fazerem a leitura para os colegas. A partir das escolhas e após as apresentações, indagar se os textos lidos são poemas ou poesia? Mediante respostas, fazer breve explanação da diferença entre os termos, aproveitando o momento também para identificar se na música trabalhada anteriormente há a presença de poesia.

Como atividade para finalizar a etapa da motivação, sugere-se que, em casa, os alunos procurem escrever algum verso, quadrinha ou poema que já conhecem ou tenham predileção. Na aula posterior, pode ser realizado o “Círculo de poemas”, no qual os alunos farão a leitura dos poemas trazidos de casa, bem como falarão livremente sobre a escolha dos textos.

## Etapa II: Introdução

Apresentar uma breve biografia da autora Cecília Meireles e enfatizar a sua escrita intimista e introspectiva. Distribuir aos alunos o poema “Motivo”, da autora Cecília Meireles, no qual o tema da passagem do tempo é tratado com leveza e delicadeza, mas também é possível a abordagem do título no sentido da significação trazida pelo vocábulo e pela primeira estrofe: Eu canto porque o instante existe/ e a minha vida está completa / Não sou alegre nem sou triste: / sou poeta. Explorar, também, o jogo de antíteses alegre/triste, desmorono/edifício e a musicalidade que encaminham o leitor para um mergulho na sua sensibilidade poética. Para completar a etapa da introdução, sugere-se apresentar o vídeo do poema que foi musicalizado por Fagner.

## Etapa III: Leitura

Distribuir aos alunos o poema *Epigrama nº 02*, de Cecília Meireles, realizar a leitura oral (primeiro por intermédio do professor e posteriormente pelos alunos). Explorar a temática trazida no poema que é a fugacidade da felicidade. Em seguida, proceder à análise estilística do poema, a começar pelo próprio título, cuja significação pode ser trabalhada no sentido de ressaltar a composição poética, bem como a crítica contida no texto. Para isso, o professor pode trazer um aprofundamento maior ao indagar se o eu lírico está elogiando ou criticando a felicidade; se ele aparenta viver a felicidade, dentre outros questionamentos. Solicitar que observem também outros elementos estilísticos, tais como, a musicalidade, rima, ritmo, dentre outros.

Nesta etapa, o professor também pode promover a intertextualidade utilizando um outro tipo de gênero textual. Para trabalhar a temática, sugere-se que o professor distribua a crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles, para que os alunos possam realizar a leitura em casa.

#### Etapa IV: Interpretação

Cosson (2011) afirma que a interpretação “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à conclusão do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 64). Por isso, esta etapa envolve práticas variadas que precisam ser vistas pelo professor como algo que é sistemático e complexo. Assim, “sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em um obstáculo a ser ultrapassado” (*Ibidem*), o autor propõe, tendo em vista o cenário do letramento, pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior.

**Momento interior:** Fazer a releitura dos três textos trabalhados: poemas “Motivo” e “Epigrama nº 2” e a crônica “A arte de ser feliz”. O professor pode solicitar que os alunos, em dupla ou trio, troquem ideias sobre os poemas lidos e, livremente, compartilhem suas opiniões com os demais colegas da classe. Neste momento, sugere-se que o professor retome os questionamentos a respeito da temática dos textos, das significações trazidas, quais aspectos abordados fazem diálogo com a própria vida deles, os leitores, qual trecho ou passagem que mais chamou a atenção, etc. Esta prática, permite que o professor avalie a compreensão e a interpretação dos alunos frente aos textos selecionados.

**Momento exterior:** Após o trabalho com leitura, discussões e estudos estruturais de poemas, os alunos devem, nesse momento, escrever seus próprios poemas. Nessa fase, o professor poderá orientar os alunos na criação de rimas (se necessário), estrofes e até mesmo no conteúdo temático. Vale ressaltar, que os alunos devem ter toda a liberdade para escolher o tipo de poema: poderão criar um poema concreto, um poema rimado, um poema com versos brancos, etc, porém, a temática precisa estar relacionada com o que foi abordado em sala, o tema felicidade. Os alunos podem realizar uma atividade de paródia dos poemas que poderá ser elaborada a partir dos seguintes questionamentos: “Você é feliz? Quais motivos você tem para estar feliz? Não é feliz? Há motivos para não ser feliz? Os alunos que escolherem fazer a paródia, poderão escolher títulos que tenham relação com os originais. O professor pode fazer algumas sugestões: “Motivos para ser feliz”; “Motivos para estar triste”; “O que me deixa feliz”...

Depois de concluída a produção escrita, os alunos poderão ilustrar seus poemas com desenhos ou colagens.

Na aula que se encerra as Oficina Literárias, sugere-se que o professor organize um sarau literário, no qual os alunos poderão apresentar suas impressões sobre a escritora Cecília Meireles, seus poemas e expor os poemas

(re) criados no decorrer da sistematização das atividades.

#### **4. Considerações finais**

As reflexões e sugestões aqui propostas, reforçam a ideia da urgente necessidade de se trabalhar textos literários em sala de aula, não apenas como base para o ensino objetivo de língua portuguesa, nem tampouco para a obtenção de um ensino com cunho estritamente pedagógico, como se caracteriza boa parcela dos livros didáticos, mas com vistas a promover o letramento literário. É preciso ultrapassar práticas que há muito tempo formam leitores apenas para decodificar textos. É imprescindível formar leitores que saibam posicionar-se mediante o que leem, o que aprendem e, principalmente o que vivenciam.

Partindo do princípio que, no ambiente escolar, os professores são os principais agentes mediadores para o desenvolvimento de leitores críticos, é imperativo que o professor, principalmente o de língua materna, procure se capacitar, empreender o uso de práticas metodológicas diversificadas e significativas, pois um professor em contato constante com a pesquisa e com as reflexões emergentes tende a conduzir melhor suas aulas. Além disso, o educador deve ser o primeiro a experimentar o gosto pela literatura para que o processo motivacional seja efetivado no aluno. Porém, o que temos visto em nossas escolas é que os professores têm estado também “desmotivados” em relação à leitura, não se preocupando em oferecer atividades que despertem a criatividade e o espírito crítico nos seus alunos, ficando apenas no âmbito da aula expositiva, dos roteiros de livros e da fragmentação do livro didático. Essas práticas não condizem mais com a proposta de um ensino significativo de literatura.

Assim, tendo por objetivo a aplicabilidade de práticas que enriquecem o trabalho do letramento literário em sala de aula, é que foram sugeridas, neste artigo, ações que exploram a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos literários, em especial, pertencentes ao gênero poema.

Por fim, acreditamos que a sequência básica aqui proposta, permitirá que o professor explore com seus alunos textos literários poéticos de forma atrativa, promovendo, conseqüentemente, a formação de leitores críticos-reflexivos e conhecedores do universo literário. E não somente isto, mas leitores capazes de terem um encontro pessoal com o texto, elaborando e expandindo sentidos, reinventando o seu modo de olhar o mundo através das palavras.

#### **Referências bibliográficas**

AGUIAR, Vera Texeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. SOUZA, Renata Junqueira de. (org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 187-203.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 5.ed. São Paulo: Atual, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia na Sala de aula*. 2ª Ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

RAMALHO, Christina Bielinski. *A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula*. Revista da Anpoll nº 36, p. 330-370, Florianópolis, Jan./Jun. 2014.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47- 62, 2007.

# BREVES REFLEXÕES SOBRE O POEMA “CONTRANARCISO”, DE LEMINSKI, A PARTIR DE ANTONIO CANDIDO

Michelle Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta breves reflexões sobre o poema “Contranarciso”, de Paulo Leminski, sustentadas pelas visões de Antonio Candido, no antológico artigo “O direito à literatura”. A proposta desta abordagem é homenagear o crítico brasileiro, abrindo espaço a um poema que resgata o melhor de nós: o outro.

**Palavras-chave:** poesia brasileira; Leminski, Antonio Candido

Em “O direito a Literatura”, Candido (2011) nos leva a refletir sobre alguns pontos que perpassam a questão dos direitos humanos, entre eles, o acesso à literatura, que, em sua opinião deveria ser disponibilizada a todos, tanto por seu grau de importância como manifestação material dos sonhos, desejos, visões de mundo dos indivíduos e dos grupos e aspirações humanas, quanto por seu papel indiscutível de formação de leitores e difusão do conhecimento. Ela estaria inserida naquilo que ele postula como “bem incompressível”, ou seja, seria um dos bens indispensáveis aos seres humanos:

Eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo a justiça pública, a resistência a opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011 p. 176).

Segundo o autor, tendo em vista que ninguém é capaz de passar mais de vinte e quatro horas sem evadir para o universo da ficção e da poesia, ou seja, para o campo da literatura, ela se constitui como um direito e precisa ser garantida: “Ocorre em todo o campo da literatura e explica porque ela é uma necessidade universal imperiosa e usufruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (2011, p. 182).

Candido discorre ainda sobre o poder enriquecedor e humanizador da literatura, que leva o homem a um processo reflexivo, à aquisição do saber, à boa disposição para com o próximo, ao afinamento das emoções, à capacidade de penetrar nos problemas da vida e desenvolve em nós uma porção de humanidade na medida em que nos transforma em seres mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade, e ao semelhante.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestranda pela mesma instituição de ensino, na área de Literatura e Cultura, sob a orientação da professora Dr.ª Ana Maria Leal Cardoso. Atua como professora da Educação Básica na área de Produção textual. E-mail: mychelleg2@hotmail.com.

O poema “Contranarciso”, de Leminski, serve para ilustrar as visões de Candido. Vejamo-lo na íntegra:

Contranarciso

em mim

eu vejo o outro

e outro

e outro

enfim dezenas

trens passando

vagões cheios de gente

centenas

o outro

que há em mim

é você

você

e você

assim como

eu estou em você

eu estou nele

em nós

e só quando

estamos em nós

estamos em paz

mesmo que estejamos a sós

(LEMINSKI, 2013, p. 32)

O próprio título se configura como uma anteposição ao narcisismo, conceito utilizado recorrentemente para denotar indivíduos que expressam um excessivo apreço por si mesmos. Assim, o poema nos apontará uma direção de leitura contrária a essa ideia narcisista, de individualismo/egocentrismo, e nos conduz à importância da consciência da coletividade que nos atinge por estar em nós.

Ao analisarmos a primeira estrofe, verificamos a repetição do vocábulo “outro” e da conjunção “e”:  
“Em mim/ eu vejo o outro/ e outro/ e outro/ enfim dezenas/trens passando/vagões cheios de gente/ centenas ...” (2013, p.32). Essa repetição, do ponto vista fonético, bem como no morfológico, demonstra um contínuo acréscimo de elementos que confluem a uma gradação progressiva: “mim”, “outro”, “dezenas”, “trens”, “gente” “centena”. Tal progresso sugere também que nós somos seres em crescimento continuado a partir da inserção do outro em nós; pois somos ligados uns aos outros, quer seja pela mesma natureza a que pertencemos, quer pelas constantes relações que estabelecemos em nossa volta.

Em: “enfim dezenas/ trens passando/vagões cheios de gente/centenas” (2013, p.32), podemos denotar que somos muitos, efêmeros, estamos em constante deslocamento como os trens, passageiros, em um contínuo ir e vir. O trem, como metáfora da vida e do tempo em funcionamento, é o elemento que agrega em si essa coletividade. O modo como realizamos a viagem nesse “trem” é que configurará o que Candido entende como “sobrevivência física em níveis decentes” e “integridade espiritual”. O poema de Leminski, por sua vez, aponta para a necessidade de nos vermos parte dessa coletividade, passageiros, portanto, de um mesmo trem.

Os vocábulos “mim”, “outro”, “você”, “eu”, e “nós”, presentes em todo o poema, prefiguram um jogo de alternância que configura a indissolubilidade entre a identidade/alteridade, ou seja, eu sou na medida em que eu me enxergo no outro, em que eu me vejo como parte constitutiva de outrem e este como parte constituinte minha: “Assim como/ eu estou em você/eu estou nele/ em nós...” (2013, p.32)

O poema nos convida a considerarmos o outro a tal ponto em que nós entendamos que aquilo que lhe fizermos estará afetando diretamente a nós mesmos, uma vez que somos uma coisa só e juntos aos demais constituímos a mesma humanidade.

A experiência da leitura literária, portanto, incita reflexões que podem contribuir para que o olhar para o mundo encontre o espelho da humanidade, compatível com o que também diz a canção de Gonzaguinha, “Caminhos do coração” (1982):

Há muito tempo que eu saí de casa

Há muito tempo que eu caí na estrada

Há muito tempo que eu estou na vida  
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar  
A todos os lugares onde já cheguei  
Pois lá deixei um prato de comida  
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...<sup>2</sup>

O “E é tão bonito quando a gente sente/que nunca estamos sozinhos” dos versos da canção de Gonzaguinha e os versos de Leminski “E só quando/ estamos em nós/ estamos em paz...” (2013, p.32) comungam da mesma ideia: a de que, quando temos o reconhecimento do outro como parte de nós, redimensionamos a nossa participação na humanidade e compreendermos o valor do outro em nossa vida e conseqüentemente o quão importante seria se todos usufríssem de iguais direitos como propôs Candido.

---

<sup>2</sup> Ver indicação do site nas referências.

Que o “direito à literatura” e o “direito à vida” possam ganhar mais espaço neste trem que, tantas vezes, está repleto de “eus” que não se fazem espelho para ninguém.

### **Referências bibliográficas**

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 169-193.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/280648/>. Consulta realizada em 30/04/2017.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

## OS GUARDIÕES DO TESOURO DA MEMÓRIA

Patrícia Medeiros de Araújo

Professora da Rede Municipal de Caicó/RN

e-mail: [cucanjo@yahoo.com.br](mailto:cucanjo@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este trabalho de pesquisa faz uma análise sobre como determinados sujeitos, no caso, os memorialistas das cidades de Caicó e Acari retratam o cotidiano de seus tempos de criança e reinventam a infância no Seridó/RN, durante a segunda e a terceira décadas do século XX. Teórico-metodologicamente nos apropriamos do conceito construído por Michel de Certeau que discute o “cotidiano”, como uma invenção realizada de maneiras não autorizadas e narrada de diversas formas, subsidiado por autores preocupados com ato de narrar e a memória como fonte de pesquisa. Assim, consultamos as bibliografias escritas pelos memorialistas, observando como estes se apreendem de suas lembranças para assim reelaborarem suas memórias de seus tempos de infância.

**Palavras-chaves:** Memória. Memorialistas. Infância

Na memória, os tempos da infância são, entre tantas recordações, momentos inesquecíveis, imaginemos como era ser criança em um cenário cuja vegetação era composta de juremas, facheiros, xiquexiques, palmatórias, macambiras, mandacarus, faveleiras, catinguieros e toda a flora que compunha a caatinga. Uma fauna formada por raposas, guaxinis, tejos, diversas cobras e até mesmo onças vermelhas, isso sem mencionarmos os animais domésticos.

Como eram contados os dias das crianças dos anos vinte e trinta do século XX? Certamente não eram calculados pelo relógio – embora este já existisse – e sim pelo trabalho da fazenda ou da labuta diária. Ao raiar do sol, meninos e meninas,

junto com toda a família se levantariam para degustar do café da manhã, antes de seus pais ordenarem o gado. Esperariam o tocar do búzio – um tipo de concha do mar que era tocada para chamar os trabalhadores – ou disputariam com outras crianças para tocá-lo, avisando que as tarefas do dia seriam interrompidas para o almoço. Com o morrer do dia, durante o pôr-do-sol a janta seria servida e em altas horas da noite iriam saborear a última refeição diária, a ceia.

Obviamente, quem pertencia a uma família numerosa, não dispensaria o prazer de brincar. Geralmente as brincadeiras aconteciam no terraço da casa, correndo no chão pedregoso e o suor escorrendo em seus rostos, muitas vezes pelo cansaço propiciado ao clima quente do sertão. Esta é uma entre tantas lembranças descritas por memorialistas seridoenses sobre suas infâncias. Nestas recordações ficaram imagens de pessoas queridas, lugares inesquecíveis, registros de instantes guardados nas memórias, de um tempo que não volta, o tempo da infância.

Enfim, o ato de relembrar é para os memorialistas um momento de reviver alegrias, tristezas, fatos, rever pessoas, lugares, objetos, reconstruir cenas já vividas em tempos e espaços perdidos. Entretanto, esse retorno ao passado só ocorre nas recordações de quem narra os episódios, eles estão guardados nos espaços da memória de quem os reconstrói. A infância, para esses sujeitos pode ser considerada como um tesouro a ser preservado, para que os dedos do tempo não a marquem, tal como faz com os corpos de quem a preserva.

### 1.1 (Re) lembrar para (re) viver

Deparamo-nos com uma certa apreensão por parte de alguns sujeitos do Seridó norte-rio-grandense, em relação ao compartilhar e o valorizar das lembranças de acontecimentos vivenciados durante a infância. Contudo, é imprescindível questionarmos o porquê dessa prioridade e sensibilidade em tornar visível esse período da vida desses indivíduos.

Como já mencionamos, os autores elencados nesta pesquisa são definidos como memorialistas, são

indivíduos que contam suas vidas ou narram fatos que assistiram ou participaram, são “autores de memórias”.<sup>1</sup> Para Walter Benjamin, eles são contadores de histórias, pois conseguem de maneira significativa evocar o passado, tornando-se narradores. Assim, esses sujeitos conseguem descrever experiências e as transferem para quem as escutam<sup>2</sup>.

Compreendemos esses sujeitos como aqueles personagens que amparados por uma formação acadêmica ou não, conseguem transmitir através das lembranças, acontecimentos e o cotidiano de outros, bem como delimitar espaços, construir identidades e discursos. Em poder dos memorialistas estão as “artes” do fazer através do recontar, desencadeadas no ato de evocar o passado.

Essa manifestação é visível nas palavras de Mailde Medeiros Azambuja<sup>3</sup>, quando esta se preocupa em deixar registrados seus tempos de criança. Como ela mesma menciona, o seu intuito ao descrever essas cenas em um livro memorialístico, é o de compartilhar com os leitores sentimentos vivenciados no passado, mas tão vivos sem suas memórias.

Foi buscando o meu lado criança, valorizando as minhas recordações, que escrevi esse livro [...] por outro lado, quero dizer que minha preocupação não é a exatidão, e sim dividir com vocês o meu mundo de criança, os sentimentos não esquecidos de uma alma infantil [...] essas lembranças nos fazem renascer, reviver, valorizar o que já vivemos [...].<sup>4</sup>

O que para nós se apresenta como um relato, para Mailde Medeiros Azambuja, nos contar a sua infância e seus tempos de menina, é um renascimento, um reviver de um tempo distante e perdido no espaço, porém, evidente em suas recordações. E essa evidência faz com que essa senhora observe a sua própria infância como um período que deve ser valorizado e conhecido pelas gerações subseqüentes. Percebemos essas mesmas inquietações em outros indivíduos ao narrarem seus tempos de criança.

Observando nas entrelinhas das narrativas dos memorialistas que nos propomos analisar, constatamos que eles são sujeitos idosos, isto é, são velhos mencionando a infância e narrando os fatos dessa fase da vida. Porém, um questionamento emerge: porque os anciãos vêem a infância como importante e, principalmente porque eles visam reconstruí-la?

---

1 FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio** século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 456.

2 BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 204.

3 Mailde Medeiros Azambuja nasceu na cidade de Caicó/RN, na década de trinta do século XX. Residindo em solo caicoense até o ano de 1954, transferindo-se para Curitiba/PR ao contrair laços matrimoniais com Ribeiro Azambuja. Em 1973 mudou-se para Recife/PE, retornando a Natal/RN em 1977, onde reside atualmente. Ela exerceu durante sua vida adulta a profissão de docente. Cf: AZAMBUJA, Mailde Medeiros. **Sentimentos de uma infância não esquecida**. Natal: Natal Gráfica, 2004. p. 11 et. seq.

4 Idem, p. 19.

Éclea Bosi, ao investigar e tentar compreender o porquê do velho estar constantemente evocando o passado através de suas lembranças, nos informa que para os anciãos a infância é uma jóia preciosa e reconstruí-la uma verdadeira caça ao tesouro. Os memorialistas, por serem velhos, vêem o período da “meninice” como um recriar de impressões do passado nos mínimos detalhes. Portanto, eles “para reconstruir a infância [...] se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro”<sup>5</sup>.

Presenciamos essa atitude nas palavras de Bianor Medeiros:<sup>6</sup> “[...] Essas imagens não passarão. Porisso [por isso], nestes fragmentos do passado, cada dia mais vivo, procuramos coisas dos dez anos, procurando lembrar costumes, lembrar normas, enumerar ditos, rememorar modismos e mostrar sentimentos”.<sup>7</sup> Destarte, este memorialista reconstrói a infância, lembrado, detalhando e se debruça sobre essa a fase de sua vida como se estivesse diante de um erário.

Com o propósito de refletir sobre como os memorialistas têm o objetivo legar as crianças de hoje os seus tempos de meninos e meninas, descrevendo suas próprias infâncias, nos utilizamos das discussões de Michel de Certeau. Este autor aborda que o cotidiano é inventado através das “artes do fazer” e essa inventividade é uma ação dos “mais fracos”, estes criam táticas e metamorfozam as estratégias construídas pelos dominantes, assim, essas táticas se tornam uma arte, multiplicam-se e não obedecem a uma comunidade fechada, elas se propagam. Elas traduzem até que ponto a inteligência aliá-se aos combates e prazeres do dia-a-dia e são graças a elas que cada um vive melhor a ordem social e a violência das coisas.<sup>8</sup>

Michel de Certeau menciona que as táticas são práticas cotidianas e para serem bem sucedidas elas “dependem do tempo, viajando para ‘captar’ no vôo possibilidades de ganho [...] tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ‘ocasiões’ [...]”<sup>9</sup> logo, uma das táticas utilizadas pelos memorialistas para (re) inventarem o cotidiano é a memória e a ocasião a infância.

Primeiro, por ser a memória o único recurso que eles têm em mãos para forjarem uma ocasião; segundo é que a partir das lembranças e experiências já vividas, os memorialistas se sentem inclusos em uma sociedade que na maioria das vezes os rejeita por simples detalhe: o da velhice. Portanto, os memorialistas (re) inventam o cotidiano jogando com os recursos disponíveis, se a evocação do passado e a narrativa sobre seus tempos de crianças consegue atrair as atenções dos “mais fortes” – neste caso, os jovens – logo eles se

5 BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81.

6 Bianor Medeiros nasceu na década de vinte do século XX na cidade de Acari/RN, residindo nesta, durante sua infância. Embora não dispormos de dados biográficos suficientes sobre esse senhor, sabemos que ele era advogado e político. Cf. MEDEIROS, Bianor, **Tempo de menino**. Natal: CLIMA, 1986. p.1.

7 Idem.

8 CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 100-1.

9 Idem. p. 46-7.

aproveitam desses artifícios para serem reconhecidos por uma sociedade excludente.

Como a memória é uma tática, ela serve aos memorialistas simplesmente pelo fato de ter como função social o ato de evocar. E os velhos, segundo Ecléa Bosi, não são os únicos, mas os que apresentam uma maior habilidade de confrontar o presente com o passado. Porém, poderíamos supor que os velhos têm essa habilidade por causa do seu estado biológico da velhice, entretanto, esse é o discurso estabelecido pela sociedade. O que constatamos sobre os memorialistas é que eles não evocam o passado por causa da ancianidade, o ato de recordar é para esses sujeitos a capacidade de não confundir as imagens de outrora com a vida atual, ou seja, lembrar tem como função precisa estabelecer um diálogo entre o que se passou e o que se vive hoje. O idoso “desempenha uma função para qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim”.<sup>10</sup>

Assim, se as táticas são “de modo geral, uma grande parte das maneiras de fazer, vitórias do ‘fraco’ sofre o mais forte’ [...]”<sup>11</sup>, então os memorialistas vencem os fortes por sua inteligência e a sua engenhosa capacidade de evocar o passado. Mas, porque podemos considerar os memorialistas como fracos?

Novamente, Ecléa Bosi nos oferece subsídios para entendermos o porquê dessa consideração. Para ela essa consideração deve-se ao fato de observarmos os idosos a partir de suas condições físicas e sua incapacidade de exercerem funções e atividades que durante a juventude são tão fáceis de serem executadas. Essas características constroem a idéia de que a velhice debilita o ser humano. Esses discursos construídos em torno do ancião são fruto da sociedade industrial que vivemos, pois, embora envelhecer seja o destino de qualquer ser humano, ela é uma categoria social e cada grupo vive de maneiras diferentes o declínio biológico de seus membros.

As lembranças da infância são para os memorialistas uma ação e um meio de se sentirem valorizados, desencadeando um sentimento de permanência, quando estes não mais existirem. É antes de tudo, um momento de ser venerado e não ser observado como um sujeito à margem da sociedade, e apesar deles sabermos que algumas peculiaridades da velhice não possibilitam determinadas funções e exercícios, esta apenas é algo vital e não o fim de tudo.

De modo geral, os memorialistas se apropriam da infância para inverter os códigos da velhice ao seu favor, diante de uma sociedade que os diminui e os discrimina. Essas inversões velhice-infância são visíveis nas expressões de Geraldo Batista:<sup>12</sup> “[...] fui e contínuo sendo moleque. Para mim quem nunca foi

10 BOSI, op. cit., p. 82.

11 CERTEAU, op. cit., p. 77-8.

12 Geraldo Batista nasceu na década de trinta do século XX e viveu sua infância na cidade de Acari/RN. Foi professor de História Contemporânea, lecionando essa disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é empresário da empresa de concursos e seleção de recursos humanos TALENTO. Cf: BATISTA, Geraldo. **Moleque de Acari**. Natal: Talento, 1993. p. 9-10 e 11.

moleque não viveu [...]”.<sup>13</sup> A senilidade para esse senhor, não roubou o seu “ar” de menino, considerando que em seus vocábulos ele afirma como ainda se sente um homem e não um sujeito banido, como é comumente construído pelos discursos sociais.

Mailde Medeiros Azambuja ao narrar suas histórias, afirma que realmente o seu estado de ancianidade a impede de exercer determinadas funções: “[...] logo, sei que existem lapsos de memória, e antecipadamente desculpo-me por eles [...]”.<sup>14</sup> Porém, ela deixa transparecer como essa circunstância não a impossibilita de desenvolver o seu objetivo principal: o de fazer “vir à tona o filme de sua vida”.<sup>15</sup>

Contudo, as táticas empregadas pelos memorialistas para driblarem os discursos construídos por uma sociedade que os considera como fracos, são as suas memórias e é através delas que eles (re) inventam o cotidiano da infância, tendo como fundamentos as histórias e narrativas de seus tempos de criança, ou como eles mesmos denominam, seus tempos de “meninice”.

## 1.2 “Que os anos não trazem mais!”

A infância, para os memorialistas seridoenses, corresponde a momentos vividos que (re) surgem na memória como lembranças gloriosas e saudosistas, embora algumas dessas recordações evoquem momentos tristes. É notório, para esses memorialistas, que as lembranças não envelheceram com seus corpos, mas, permanecem vivas em suas memórias. Estas possibilitam o retorno da infância, de um tempo que não volta mais. É que nos retrata Casimiro de Abreu nas estrofes de sua poesia intitulada “Meus Oito Anos”.

Oh! Que saudades tenho/ da aurora da minha vida, / da minha infância querida/ que os anos não trazem mais!!/ Oh! dias da minha infância!/ Oh! meu céu de primavera!/ Que doce a vida não era/ nessa risonha manhã!/ Em vez das mágoas de agora, / eu tinha nessas delícias! de minha mãe as carícias/ e beijos de minha irmã [...].<sup>16</sup>

Casimiro de Abreu, em suas palavras evoca um passado no qual a infância é observada como um ápice de prazer e de alegria, as pessoas e os lugares, dando um “gostinho” a mais a essa epopéia da infância. Assim, como esse poeta, os memorialistas analisados realizam essa evocação.

---

13 Idem. p.13.

14 AZAMBUJA, op. cit., p. 19.

15 Ibidem. p.19

16 ABREU, Cassimiro de. **Meus oito anos**. Disponível em: <<http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/literatura/romantismo/casimiro.htm>>. Acesso: 26 de junho de 2006.

Mailde Medeiros Azambuja sente essa necessidade de externar em suas narrativas, seus tempos de criança. Dialogando com o passado, ela faz ressurgir através de suas lembranças acontecimentos, pessoas e lugares, nos esclarecendo o quê é para ela contar essa faze da sua vida; “[...] Levei toda a minha vida – hoje sou setuagenária – sentindo minha alma sufocada necessitando externar as minhas lembranças. Recordo-me claramente de acontecimentos da minha infância [...]”.<sup>17</sup> Ela exprime em seus vocábulos, como (re) lembrar é uma maneira de expor sentimentos e deixar fluir emoções que estavam no passado. Isso só é possível para ela, graças à memória, é esta que torna possível reviver acontecimentos e rever pessoas queridas.

Bianor Medeiros também transparece como são essenciais para ele as reminiscências: “O cansaço, as decepções, as derrotas de hoje, jamais soterrarão o vigor, as vitórias, as alegrias e a esperança de ontem.”<sup>18</sup> Esse ontem a que Bianor Medeiros se refere é a sua própria infância, um período em que para ele as mazelas da vida adulta não era uma preocupação. Ser criança para esse memorialista era ficar ileso dos problemas gerados pela maturidade.

Já Geraldo Batista apresenta o mesmo desejo dos outros memorialistas que citamos nesta pesquisa, como recordar e reviver a sua infância, porém, ao contrário de Bianor Medeiros, o fato de ser criança não significava invulnerabilidade em relação aos problemas da idade madura: “[...] menino pobre, como sempre fui, não entrava e nas festas dos ricos, não freqüentava o ambiente dos ‘brancos’. Minha identificação tinha que ser com essa gente humilde, de minha laia.”<sup>19</sup> A pobreza, condição social de Geraldo Batista, o impedia de freqüentar lugares e manter contatos com pessoas de classe social mais privilegiada.

Outra particularidade perceptível nas narrativas dos memorialistas seridoenses refere-se às lembranças dos espaços, que são detalhadamente expostos por esses indivíduos como cenários onde eram vivenciadas as experiências infantis. Como nos conta Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo<sup>20</sup>:

[...] meninos, fomos nós e todos os outros, de todas as idades, que vivemos a experiência rural da vida sertaneja, naquele chão pedregoso, naquele clima quente [...] o que não é caatinga é tabuleiro, e de

---

17 AZAMBUJA, op. cit., p. 19-20.

18 MEDEIROS, op. cit. p. 01.

19 BATISTA, op. cit., p. 13-14

20 Safira Bezerra Ammann e seus irmãos Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo são autores do livro “Meninos de sítio: falando sobre a cultura sertaneja. Eles nasceram na fazenda Baixio, que durante a primeira metade do século XX pertencia a cidade de Caicó/RN, atualmente é território da cidade de Jucurutu/RN. Posteriormente no ano de 1937 transferiram-se para a fazenda Serrote, localizada entre Jucurutu/RN, Santana do Mato/RN e São Rafael/RN. Ambos os são frutos de uma família composta de oito filhos do casal Maria Dina – segunda esposa – e José Bezerra. Cf: AMMANN, Safira Bezerra; ARAÚJO, Laércio Bezerra de; BEZERRA, Celina Maria. **Meninos de sítio: falando sobre a cultura sertaneja**. Natal: Imprensa Nordeste, 1997. p. 10 et. seq.

quebra alguma terras férteis nas vazias dos rios e riachos [...] Somos daqueles lugares delimitados por serras de pedras, cortados por rios, riachos e muitos pequenos córregos [...] Somos aqueles que vivemos com uma vegetação agressiva [...] Somos enfim os que vivemos aquela geografia, fazendo a sua história, praticando e aperfeiçoando costumes, valores, práticas [...].<sup>21</sup>

Estamos diante de um relato minucioso da fauna, flora, dos aspectos fluviais e pluviais, das demarcações dos lugares, descritos por esses memorialistas como mais uma maneira para reviver seus tempos de menina, tendo como companheiras as lembranças dos lugares e dos espaços. Compreendemos espaços a partir de Milton Santos, que o vê como um conjunto composto por objetos geográficos, naturais, sociais e da vida dos sujeitos que o preenche. O espaço não é limitado apenas á idéia de natureza, mas também de cultura<sup>22</sup>, uma vez que os indivíduos atuam de maneira significativa nos lugares que vivem.

Assim como Milton Santos, Ecléa Bosi analisa o espaço não pelas delimitações geográficas, mas pelas relações de subjetividades estabelecidas entre o sujeito e o espaço. Por sua vez, as relações de subjetividades estabelecidas não se desfazem com o decorrer dos tempos, permanecendo na memória daqueles que habitam ou habitaram esses lugares. Para Ecléa Bosi, esses lugares são definidos como “espaços da memória”<sup>23</sup>, isto é, pontos de referências capazes de fazer emergir as lembranças de alguém, como a casa, a rua, o bairro, a escola, a cidade, os objetos.

Os memorialistas pesquisados tendem a confirmar como os espaços, tidos como pontos de referência são cruciais para a memória, pois conseguem trazer à tona recordações infantis. Essa constatação é realizada por Mailde Medeiros Azambuja, ao relatar as ruas em que viveu quando criança e os sentimentos que esses lugares despertavam em seu coração;

Morávamos no final da Av. Seridó. Para mim uma rua muito comprida, muito grande mesmo [...] Ao entardecer [...] eu ficava na esquina de casa de Joaquim de Amália, à espera do papai [...] para mim era uma festa esperar meu pai [...] três, quatro aninhos era a minha idade. Morávamos numa casa em uma das ruas do Serrote [...] Papai e mamãe conversaram bastante naquela manhã, e decidiram que mudaríamos de casa. Iríamos morar na rua Amaro Cavalcanti, conhecida como a rua da Cadeia Velha [...] Nesta rua moramos uns 20 anos, até a família mudar-se para Natal em 1956 [...].<sup>24</sup>

Como vemos, as ruas que Mailde morou durante a sua infância e através de suas lembranças, é visível como ela não consegue demonstrar qual foi a primeira que ela habitou, apenas, segundo ela teria sido na rua Amaro Cavalcanti a sua última estadia. Mas, persiste um dado transmitido em relação a sua idade, que

21 Idem. p. 13-4.

22 Cf: SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988. p. 27-8.

23 BOSI, op. cit., p. 434.

24 AZAMBUJA, op. cit., p. 33,36 e 64-5.

nos permite saber qual foi a sua primeira residência, pelos menos a que ela consegue se recordar. Entretanto, o ponto de referência que marcaria definitivamente a memória dessa senhora foi justamente o da Avenida Seridó. É a partir desse lugar que ela reencontra seu pai e a sensibilidade dos espaços da memória fluem.

É incrível como os espaços da memória também contribuem para a evocação das lembranças de pessoas e entes queridos que não estão mais no plano terrestre. Esses indivíduos ressurgem, seus rostos são (re) desenhados, as vozes são ditas e os hábitos são descritos pelos memorialistas como se essas pessoas ainda estivessem vivas, porém, apenas nas recordações. É o caso de Peti, descrita por Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo como uma quase-mãe, apesar de ser apenas uma prima.

Para nós que fomos por ela cuidados, o nome de Peti é quase uma canção [...] era prima de papai e que veio morar com a família [...] A gente ia crescendo e, sem perceber, incorporando em nosso interior aquela sua condição de quase-mãe de quase-escrava [...] De manhãzinha, Peti trazia, para cada um, o copo de leite cru, ainda quentinho [...] Ela não parava das 5 da manhã às 9 da noite. Era a primeira a acordar, a última a deitar-se [...] E era ela que nos proporcionava o momento paradisíaco de cada dia: a farra do banho de rio ou de açude [...] <sup>25</sup>

Peti, esse personagem surpreendente e digno de admiração, aos olhos desses memorialistas, nos é apresentada como uma quase-mãe por ter participado da criação e dos cuidados das crianças na família, mas não se resumia a só isso. Era ela quem executava a labuta doméstica do dia-a-dia. No entanto, quando crianças, Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo não reconheciam essas qualidades maternas e domésticas de Peti, só foi possível o reconhecimento dessas singularidades quando esses memorialistas tornaram-se adultos.

Uma pergunta surge no ar. Por que apenas quando se tornam adultos esses memorialistas começam a reconhecer determinadas particularidade de outros indivíduos? Não é possível a criança perceber determinadas características na vida pueril, isso só acontece ao adentrarem à maturidade?

Ecléa Bosi nos responde que o reconhecimento de determinadas características dos indivíduos e do cotidiano em geral, só ocorre quando a criança insere-se na vida social . Essa inserção só acontece posteriormente, quando esta adquire uma certa maturidade, no instante em que começa a se conscientizar e a perceber os abalos exteriores a ela.<sup>26</sup> Por isso que Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo só perceberam como era o cotidiano de Peti ao se tornarem indivíduos conscientes e críticos dos acontecimentos exteriores a eles.

---

25 AMMANN, op. cit., p. 39-40/42.

26 BOSI, op. cit., p. 73.

Os acontecimentos também fazem parte dos espaços da memória, mas como as crianças não percebem os abalos exteriores a elas, apenas assimilam o que lhes fora contado. Decorrente disso, algumas vezes os fatos ocorridos e lembrados pelos memorialistas, na maioria das vezes não foram fatos presenciados por eles, mas relatos transmitidos e esses sujeitos assumem essas lembranças como se estas fizessem parte de suas próprias memórias.

Segundo Ecléa Bosi, a criança é socializada pelos discursos de pessoas antecedentes a ela, geralmente pelos mais velhos, pois estes conversam de igual para igual entre si e nesses diálogos os temas abordados refletem acontecimentos políticos, históricos, tal como chegaram aos adultos, às vezes até mesmo deformados pelo imaginário popular<sup>27</sup>. Obviamente, os memorialistas ao relatarem suas infâncias, demonstram que as suas lembranças podem ser relatos de outros sujeitos e não somente seus, ou seja, persiste uma mistura de lembranças dos próprios memorialistas e de relatos contados e ouvidos por aqueles que presenciaram os acontecimentos. Tal como acontece a Mailde Medeiros Azambuja quando ela nos conta sobre a sua casa na rua do Serrote, a narração não faz parte de suas lembranças, mas das recordações de alguém que narrou. Entretanto, ela aceita tal narrativa como se fosse dela e agrega às suas memórias.

Sobre os acontecimentos, podemos citar a Intentona Comunista de 1935<sup>28</sup>, como uma lembrança que está presente nos memorialistas que pesquisamos. Apesar de cada um ter vivenciado esse momento de maneiras distintas, é visível como as deformações do imaginário popular influenciaram as memórias desses sujeitos. Analisemos a descrição de Bianor Medeiros sobre esse evento:

No Seridó, durante os dias da infância, muita novidade havia. Eram movimentos revolucionários e político que nos marcaram e forçaram-nos a posteriormente a conhecer [...] O fato é que nós não sabíamos, crianças que éramos, o “porque” dessas coisas [...] o ano de 1935 com a revolução comunista [...] Este movimento empolgou o Seridó sendo Acari e Carnaúba dos Dantas a cidade de maior organização e adeptos.<sup>29</sup>

Embora, Bianor Medeiros relate o fato tendo como lugar de produção a cidade de Acari/RN, é perceptível como ele relata o ocorrido não de suas próprias recordações, mas do que lhe fora contado, ou por aqueles que presenciaram ou daqueles que ouviram dizer sobre o movimento. Assim é através das descrições de outros sujeitos, esse memorialista reconta a Intentona Comunista.

---

27 Ibidem.

28 Foi um movimento ocorrido nos anos de 1935, organizado pelos comunistas, nas cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro, cuja sublevação foi logo controlada pelas forças do Estado. Cf: AMORIM, Elizabeth Oliveira. **Produzindo discursos, instaurando construções: A Insurreição Comunista de 1935.** 2005. 60 p. Monografia (Graduação em História) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó.

29 MEDEIROS, op. cit., p. 73.

O mesmo acontecimento é testemunhado por Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo e narram o fato tal como ele foi concebido na cidade de Caicó/RN. É notório como os discursos que foram construídos para o senso comum sobre a Intentona Comunista eram de negatividade e terror<sup>30</sup>. E ao nos debruçarmos sobre as recordações dos memorialistas seridoenses, averiguamos como esses discursos refletem nas memórias da infância desses sujeitos como um instante em que o Seridó e os moradores dessa região foram ameaçados pelo pânico de serem atacados pelos “comunistas”, vistos como “bichos de sete cabeças”:

[...] no imaginário popular, o comunismo simbolizava muito mais do que um monstro de 7 cabeças. Era arrasar com tudo, era dilacerar famílias, fuzilar proprietários de terra. E os boatos se espalhavam, exagerados, velozes sinistros, a ponto de se celebrar missas por pessoas que estavam muito bem vivas [...] Esse clima de inquietação e pânico foi experimentado de forma tão intensa pelos meninos de sítio, que até hoje permanece indelével nas cabeça de Ruy, graças a quem foi possível reconstituir a história daquele episódio.<sup>31</sup>

É perceptível como Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo precisaram de subsídios para descreverem e reconstruírem em suas memórias a ameaça dos comunistas. Neste caso, eles precisaram do amparo das lembranças de Ruy<sup>32</sup>, seu irmão mais velho. As memórias do irmão foram essenciais para eles poderem narrar tal fato, mas, nas entrelinhas de suas palavras, percebemos como os discursos negativos sobre a Intentona Comunista influenciaram não só as suas próprias recordações, mas também as de Ruy. Heranças do imaginário popular sobre tal acontecimento?

Ecléa Bosi nos responde que sim, atentando para a hipótese de que quando relatamos nossas lembranças estamos nos referindo a fatos que já foram evocados por outras pessoas, testemunhos de outros, ou seja, as imagens vão se concretizando **à medida que outras pessoas se comunicam e transferem o conhecimento**, e geralmente isso se dá através da socialização entre os velhos e as crianças. Como aconteceu com Bianor Medeiros, Safira Bezerra Ammann, Celina Maria Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo, ao receberem as informações sobre a Intentona Comunista, certamente eles foram influenciados por essa socialização. Assim:

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo nossas idéias, não são tão originais: foram inspiradas nas conversas com outros. Com o correr dos tempos, elas passaram a ter um uma história dentro da gente, acompanharam nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates [...] Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente as incorporamos ao nosso cabedal [...].<sup>33</sup>

---

30 Cf: AMORIM, op. cit., p. 15-31.

31 AMMANN, op. cit., p. 43.

32 Coincidentemente, durante os acontecimentos da Intentona Comunista e a deflagração desse movimento no Seridó/RN, Ruy, o irmão mais velho de Safira Bezerra Ammann, Celina Maria e Laércio Bezerra de Araújo, vinha da cidade de Natal/RN para Caicó/RN, visto que o ano letivo da escola que estudava na capital Potiguar tinha chegado ao término.

33 BOSI, op. cit. p. 407.

Na maioria das vezes, portanto, as lembranças dos memorialistas não são só suas, mas, daqueles que viveram certas experiências e, que, por fazerem parte do seu convívio social, transmitiram essas memórias, que são coletivas. A memória coletiva se desenvolve através dos laços de convivência entre o grupo, interferindo significativamente na memória individual dos memorialistas ou de qualquer sujeito.

Poderíamos supor que a memória coletiva estaria interligada à memória individual, se não levássemos em consideração que é o indivíduo que recorda e só ele “é o memorizador e das camadas do passado quem tem acesso pode reter objetos que são para ele [...] significativos dentro de um tesouro comum”.<sup>34</sup> Embora Bianor Medeiros, Safira Bezerra Ammann, Maria Celina Bezerra e Laércio Bezerra de Araújo tenham sido influenciados por lembranças elaboradas por outros sujeitos, eles só reteriam em suas memórias aquilo que aos seus olhos era digno de ser lembrado e para eles a Intentona Comunista por ter sido um evento histórico passível de ser conhecido no Seridó.

Logo, podemos considerar a memória individual como um ponto de vista da memória coletiva, pois várias são as interpretações de um mesmo acontecimento, de um lugar ou das características de uma pessoa. Assim, a memória coletiva só existe graças aos depoimentos de quem constrói essas interpretações, ou seja, das testemunhas.

Por isso, existem fatos que apresentam ressonância coletiva, simplesmente porque fora testemunhado por diversos indivíduos, e fatos que atingiram apenas a subjetividade de um, dois ou três depoentes, marcando apenas a memória de poucos. Como a morte de Lygia, irmã de Mailde Medeiros Azambuja, uma eventualidade que significativamente ficou registrada nas lembranças de sua família;

Mais de setenta anos de minha vida são passados. Entretanto, tenho nítida em minha memória o momento em que minha irmãzinha Lygia faleceu [...] Ela tinha pouco menos de um aninho [...] Enquanto mamãe fazia o seu mingau, minha irmã Nicinha pegou-a nos braços, indo passear na calçada para acalentá-la [...] Depois de andar pra lá e pra cá cantarolando, minha irmã sentou Lygia no peitoral da janela, que era de cimento. Ficamos surpresos, pois a criança começou a tremer, desmaiou e... ali mesmo se apagou [...] Com clamor e desespero constatamos que a nossa irmãzinha estava morta [...] Como se fosse hoje, lembro-me do enorme silêncio que pairou em nosso lar [...].<sup>35</sup>

Obviamente, acontecimentos como estes não se deflagraram entre a coletividade e não interferiu na memória coletiva de forma geral. O evento da morte de Lygia foi algo particular e familiar, interferindo apenas na memória individual de Mailde Medeiros Azambuja e de seus familiares, um momento cuja recordação se tornou inesquecível por causa da perda de um ente querido.

---

34 Ibidem. p. 411.

35 AZAMBUJA, op. cit. p. 24-25.

Enfim, tudo que discutimos refere-se aos memorialistas como aqueles sujeitos que conseguem narrar suas experiências através de suas memórias. Por sua incrível capacidade de evocar o passado, eles conseguem transmitir momentos da infância e ao fazerem isso estão construindo algo que não pode ser realizado pela criança, pois aos olhos desses narradores ela é incapaz de tal façanha.

Um duplo desafio é feito pelos memorialistas: o de (re) inventar a infância para que as crianças possam conhecê-la e quem sabe até usufruir destas como exemplo de vida. Ao mesmo tempo em que elaboram e desenvolvem isso, os memorialistas criam táticas para serem aceitos por uma sociedade que constrói discursos que os discriminam.

### **Considerações Finais.**

Mergulhamos nas almas infantis dos memorialistas seridoenses para conhecermos como foi reinventada a infância dos anos vinte e trinta do século XX no Seridó/RN. Entretanto, nos deparamos com senhores e senhoras que ao reverterem os códigos velhice-infância reelaboraram e reinventaram esta última, abstraindo-se do passado, lugares, pessoas, acontecimento e sentimentos guardados no fundo de suas memórias, como se estas estivessem em baús trancadas e prontas para serem tiradas e conhecidas por outras pessoas. Verdadeiros tesouros que a velhice não ofuscou, muito menos destruiu.

Ao evocarem o passado, os memorialistas se utilizaram da memória como um artifício para ser aceito e ser valorizado em uma sociedade excludente. Ao servir-se das reminiscências para narrar seus tempos de criança, esses sujeitos estariam lidando com os jogos do saber-fazer. Portanto, a memória é para os memorialistas uma tática e a infância um campo do possível para um fim preciso: o de driblar o mais forte que os vê como sujeitos incapazes diante de seu estado biológico.

O ato de lembrar é, também, para os memorialistas, um momento de ser venerado através de suas experiências, mas é acima de tudo a esperança de uma continuidade de vida. É interessante que a ideia de sucessão já é algo transmitido aos memorialistas através da memória coletiva, no entanto, a memória individual desses indivíduos é que seleciona o que é significativo e digno de ser lembrado. Os memorialistas, ao narrarem, visam legar para as crianças de hoje, um cotidiano da infância, assim como fizeram seus avós, pais, tios que também tentaram deixar como herança para esses indivíduos os seus tempos de peraltice.

A infância estaria sempre sendo reinventada. Poderíamos supor que essa invenção está sempre ocorrendo entre gerações distintas, isto é, estamos diante de um objetivo que visa incessantemente ser

desenvolvido: o de tornar imortal o passado. Isso nos leva à inquietação sobre uma hipótese: a de que os memorialistas fazem em suas narrativas o mesmo que os seus antecedentes já fizeram.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cassimiro de. **Meus oito anos**. Disponível em: <<http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/literatura1/romantismo/casimiro.htm>>. Acesso: 26 de junho de 2006.

AMORIM, Elizabeth Oliveira. **Produzindo discursos, instaurando construções: a Insurreição Comunista de 1935**. 2005. 60 p. Monografia (Graduação em História) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 197-221.

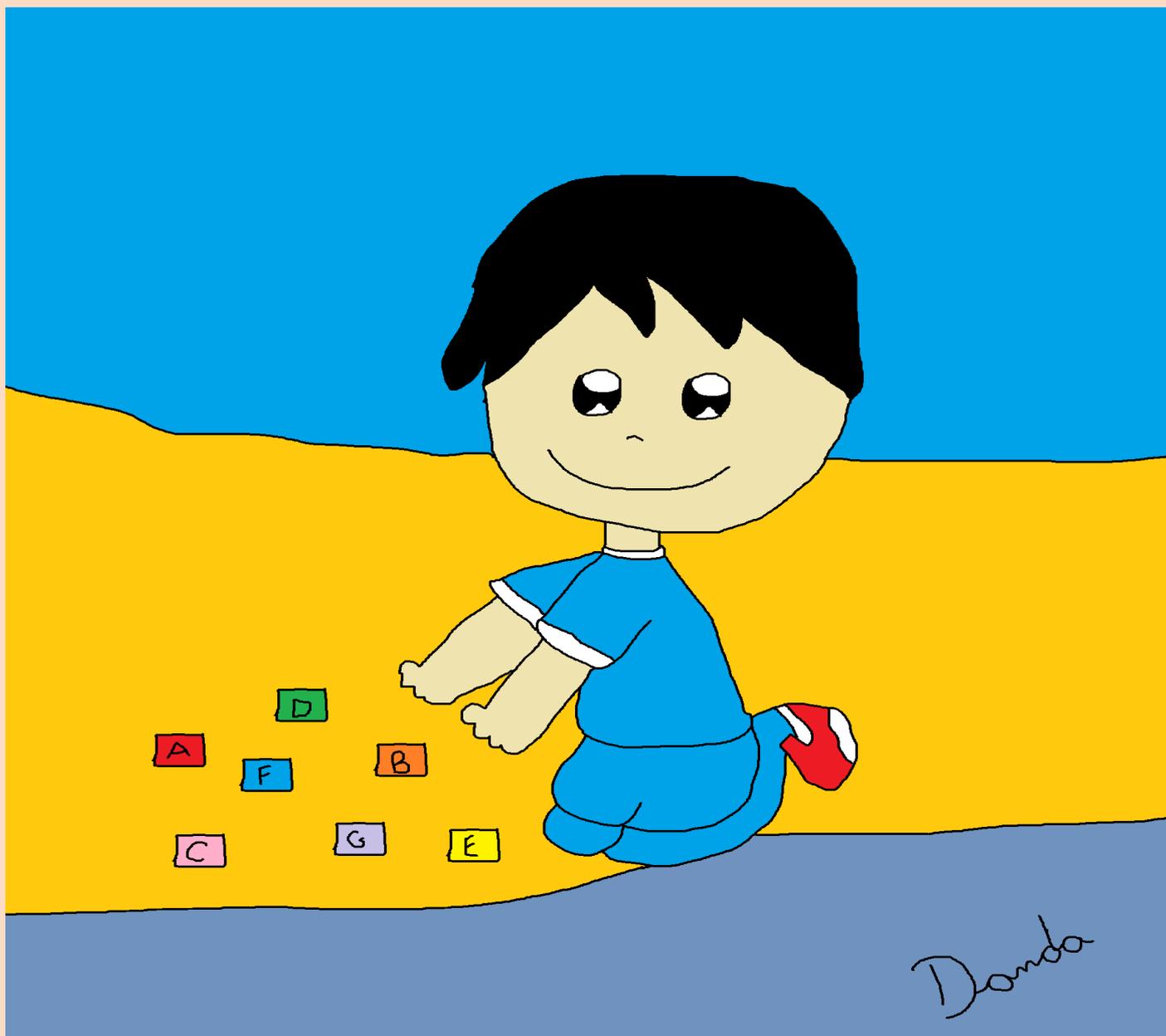
BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Angélica; NOGUEIRA, Sandra. **Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos. Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 11, p. 1-32, jul. / set. 2004. Trimestral ISSN 1518-33-94. Disponível em: <<http://www.seol.com.br/mneme>>. Acesso em: 05 de abril de 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.



# Ensaaios

# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

MATHEUS LUAMM SANTOS FORMIGA BISPO<sup>1</sup>

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Além disso, contar histórias e declamar versos se constitui como práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita.

Essa arte está ganhando mais espaço na sociedade e tem ultrapassado a sala de casa – onde os avós contam as histórias – e agora está chegando aos ambientes escolares e pedagógicos, sendo uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores. Sua atuação, inclusive, é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Na escola, aparece a figura profissional do contador de histórias como um mediador de leitura para o público desde a mais tenra idade, atuando em sala de contação de histórias, numa biblioteca (não em substituição ao bibliotecário, ambos podem trabalhar juntos), num pátio ou mesmo na própria sala de aula.

Entender a contação de histórias é entender que a literatura é uma arte construída pela palavra escrita, sendo que a vez e a voz do/a aluno/a têm um lugar de suma importância no momento da avaliação, pois é ele que irá falar sobre sua atividade de leitura: as experiências e as expectativas adquiridas através dela. Ou seja, trata-se de um meio e um modo de fomentar a leitura, favorecer a cultura literária, desenvolver/aprimorar a escrita com sua multiplicidade, bem como fortalecer a linguagem, contribuindo assim com a socialização, entre outros fatores positivos para os ouvintes quase impossíveis de serem mensurados em face da variedade de intentos alcançados, seja em nível intelectual, social, psicológico ou outro. Num âmbito de maior relevância, sobretudo levar as crianças a apreciarem a arte milenar da contação de histórias como atividade cultural e recreativa.

Contar histórias não tem segredo ou roteiro. Cada contador utiliza-se de recursos únicos, com fantasias, adereços, instrumentos musicais, simulações de vozes, músicas, brincadeiras e jogos, recursos tecnológicos, enfim, é individual, é arte. O mais importante dessa atividade é que o contador e os ouvintes brinquem com as palavras!

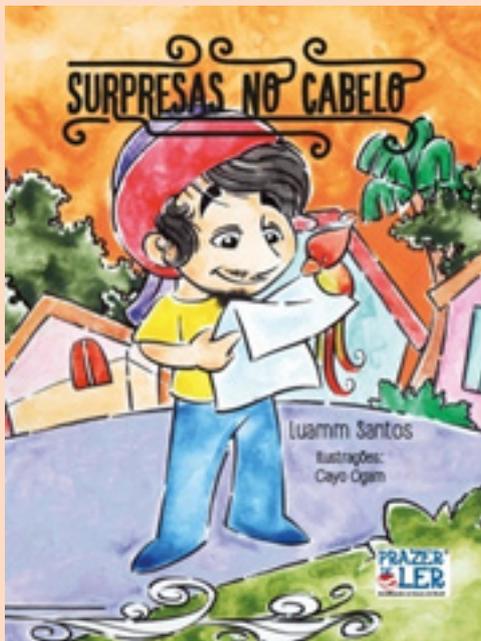
E, nesse universo infantil, apresento-lhes o meu primeiro livro infantil, *Surpresas no cabelo*, e lhes convido à leitura! Vejam a sinopse:

*“Um jovem professor carregava, em seus cabelos, as histórias de todas as experiências vividas pelo mundo em cada viagem maravilhosa que fez. Certo dia, na praça de uma cidade, Yuri encantou a população com os detalhes das histórias que contava e com as surpresas que a todos fascinavam.”*

Vamos juntos na promoção da leitura infantil e na valorização da arte milenar da contação de histórias!

---

<sup>1</sup> Professor de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, contador de histórias, poeta e contista. **E-mail:** [matheus.luamm@hotmail.com](mailto:matheus.luamm@hotmail.com). **Facebook:** Matheus Luamm. **Instagram:** Matheus Luamm.



Fotografias: acervo do autor

# Comunicação Não Violenta: introdução ao diálogo compassivo

“Fé na vida, fé no homem, fé no que virá

Nós podemos tudo, nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será”

Semente do amanhã – Gonzaguinha

## Por Mirtes Veiga<sup>1</sup>

Em tempos de surdez egocêntrica como ora agora, o sofrimento guloso que é banqueteia-se. Diante da dor o que se vê é recuo e retração reações que repercutem na autoestima, nas relações sociais, na visão de mundo e no olhar para o outro. Bater painéis da janela, automação, relações desvinculadas nas redes virtuais; blindam e bloqueiam, embrutecem. Resulta em *insulfilm* 10 sujeito 0. Solitárias e líquidas bandeiras amareladas do medo.

Muitos se fecham por medo ansiando proteção, e desta forma se perdem habilidades essenciais à convivência, como a comunicação empática. De acordo com Rosenberg (2006), criador do método da CNV (Comunicação Não Violenta) é da natureza humana dar e receber de forma compassiva, com compaixão. A CNV se baseia nas habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas, e ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Ao invés de responder automaticamente, responde-se baseado na consciência do que se está percebendo, sentindo e desejando, com atenção respeitosa e empática.

A CNV ensina que é preciso observar e identificar os comportamentos e as condições que estão afetando os envolvidos num determinado conflito. Não concordar nem discordar, não julgar, apenas ouvir. O processo se dá a partir da empatia e da concentração a luz da consciência nos quatro componentes do modelo da CNV. Primeiro a observação, sem julgamentos, do que agrada e possa ser enriquecedor a si ou afetar o bem-estar, no comportamento do outro. Em seguida, como se sente, qual é o sentimento ao observar determinada ação (magoado, irritado, alegre). Em terceiro, reflita sobre quais entre as próprias necessidades estão ligadas aos sentimentos anteriormente identificados. E então se chega ao quarto componente que é o pedido, ou seja, as ações concretas que se pede que possam enriquecer a vida, diluir o conflito, e trazer bem estar.

A Comunicação Não Violenta se aplica a relacionamentos íntimos, famílias, escolas, organizações e instituições, terapia e aconselhamento, negociações diplomáticas e comerciais, disputas e conflitos de toda natureza. Entre tantos benefícios pode-se elencar como ganhos: aprender a escutar sentimentos, expressar necessidades, aceitar respostas.

Harari (2015) em seu espetacular *best seller* “Sapiens – Uma breve História da Humanidade” relata que a saída para a humanidade é despertar rapidamente e buscar autoconhecimento, cada um evoluir em sua individualidade, sem trazer

---

<sup>1</sup> Psicóloga Clínica e Hospitalar, perita em Psicologia Forense, MBA em Gestão Estratégica de Pessoas, colaboradora da Revista Barbante. Contato: [mirtesveiga@gmail.com](mailto:mirtesveiga@gmail.com)

nenhum mal e prejudicar nenhum ser. Observa através de seus estudos enquanto historiador que teremos algoritmos e o dataísmo determinando o comportamento, a inteligência artificial classificará e monitorará cada vez mais o ser humano. Desta forma, haverá o crescimento do isolacionismo, o ser cada vez mais sozinho e segmentado. E sinaliza a Felicidade como um dos principais objetivos da humanidade no século XXI. O diálogo e o reconhecimento do diferente como não ameaçador, talvez nos salve do retorno às cavernas.

O escritor moçambicano Mia Couto em seu livro *O fio das missangas* nos diz que “a missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.”

Assim é com o barbante ora envolve festivas bandeirinhas ora suporta a força dos cordéis, ninguém o nota mas segue mantendo sua função: expor e agregar ideias e sentimentos, segue respeitando diferentes expressões.

Sejamos o fio sejamos barbante, conduzindo discreta e silenciosamente a paz.

Dicas de filmes:

Story of stuff – História das coisas

Ilha das Flores

Escritores da Liberdade

Medianeras

### **Referências bibliográficas:**

Couto, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Harari, Yuval N. *Sapiens – uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&Pm, 2015.

Rosenberg, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.



# Contos

# SERRA DO MEL I

Ivaíta Souza

As serras sempre me fascinaram. Me pegava imaginando o que teria em suas matas, seus lajedos, suas furnas...cresci com esse deslumbramento. Mesmo sendo proibida de me aventurar por suas veredas, por seus caminhos.

De cima da cisterna da casa onde passei a maior parte da minha infância, certa feita, enquanto me acarinhava com seus cafunés, Vovó Titica me mostrou ao longe, muito longe, a serra do Mel. Parecia um pico cinzento e distante. Tão pequena – ao meu olhar de menina – mas enorme o suficiente para me atiçar o desejo de conhecê-la

Na minha meninice nunca pude ir lá. Esse foi mais um sonho de infância que não pude realizar. Como tantos outros. Mas o tempo sussurrou aos meus ouvidos: esse não é o tempo, mas um dia será.

E ele passou. Eu cresci, fui retirada daquele lugar. Para estudar – me disseram – mas não para ser feliz – esqueceram de acrescentar. Veio a adolescência, a adultice, o grande amor, o primeiro filho. Tantas coisas o tempo trouxe; outras, levou... Mas a serra continuava a me chamar. Já não podia vê-la, mas sabia que estava lá e eu precisava ir. Tinha que encontrá-la. Agora é a hora – me disse o tempo – vai!

Eu fui. Por fora, uma mulher. Já com as marcas das escolhas que fazemos no caminhar do tempo. Mas por dentro...ah, por dentro, a mesma menina astuciosa, no falar da minha avó, inquieta, curiosa. Organizei uma verdadeira expedição. Dalton, meu marido, Cacá, meu filho, Luan, meu sobrinho, Emília, minha irmã mais nova, cantis com água, sanduíches, frutas, facões. Mas principalmente uma vontade enorme de conhecê-la. Horas de caminhada depois, descobri que havia esquecido um detalhe da maior importância: alguém que conhecesse o caminho.

Ali, sem saber ainda, começaria um longo calvário. Iniciamos a caminhada por uma trilha que logo perdemos. E isso seria um problema? De forma alguma. Para que os facões? Começamos a abrir uma picada na mata fechada e seguimos. Para onde? Horas depois descobrimos que estávamos andando em círculos. Nada de desanimar – dizia eu – vamos parar, beber água, comer e continuar. Foi aí que fizemos uma terrível descoberta: já havia pouca água – na verdade, quase nada mais. Os sanduíches e frutas, também já eram poucos. E agora? Um bom guerreiro sabe a hora certa de depor suas armas. Ainda não seria dessa vez que chegaria à serra do mel. De quanto tempo precisaríamos para voltar? Nenhum aventureiro sabia.

Iniciamos a caminhada de volta, seguindo a trilha que tínhamos aberto com o facão. Dentro de pouco tempo, a fome e a sede falaram alto. Paramos, devoramos o **restante do suprimento de alimento. Mas, e a água? Nenhuma gota restava.** Continuamos a descer, cabisbaixos e amedrontados. Nenhuma palavra. Até que meu filho, que por essa época devia ter uns 12 anos, entrou em surto. De facão na mão, gritava, chorava, esbravejava, cortava arbustos e árvores de tudo que era lado. Até ameaçou o padrasto, quando viu que ele estava rindo. Fiquei acabrunhada. A culpa era minha, só minha. Abracei-o e, chorando prometi que nunca mais o levaria em outra aventura como aquela.

A essa altura, já estávamos lanhados, sujos, loucos para encontrar uma planta que pudesse amainar a nossa sede. Nada. Estávamos em plena Caatinga. Tudo parecia estar

perdido. Será que morreríamos naquela serra? Foi nesse momento que o tempo, mais uma vez se aproximou de mim e falou baixinho: calma, ainda não foi dessa vez. Há um tempo para tudo.

Dali a poucos minutos, meu filho gritou:

- Mãe, o que é aquilo?

Não acreditei no que os meus olhos viam. Era um açude. Um enorme açude, ainda com muita água. Descemos correndo, feito loucos sedentos e nos atiramos dentro daquele mar de água. Bebemos água o máximo que pudemos, enchemos os cantis e quando já conseguíamos ver o local onde havíamos deixado o carro, novamente meu filho pergunta:

- E aquilo, o que é?

Meu marido responde, olhando na direção apontada por Cacá: uma vaca. Uma vaca morta.

Foi aquela correria. Todos queriam sair dentro d'água. Desengolir a água bebida com todo gosto e prazer. Como? Era tarde demais. Dessententados, porém nauseados, saímos rapidamente do local, em direção ao automóvel, sem olhar para trás, como se a vaca morta pudesse deixar de existir.

Quando já estávamos dentro do carro, esfaimados, suados, rasgados, eu tive então a infeliz ideia de perguntar descaradamente:

- Então, quando voltamos?

A resposta é inadequada para transcrever aqui.



## Crônicas

**Palavras, toque e olhar**

São marcas indeléveis

Que mesmo sem saber

Trazemos no nosso corpo, na alma, no nosso ser.

No exato momento em que bebê nasce

São os **olhos** da mãe que ele encontra.

É no **olhar** da mãe que encontra a porta para mundo.

É no **olhar** da mãe que encontra o reflexo de si mesmo.

É a **voz** dela que lhe apresenta os significados de que mais tarde se apropriará.

São as **palavras** da mãe que contornam suas necessidades incompreendidas,

E dão materialidade às suas sensações.

É o **toque** da mãe que organiza seus movimentos desordenados,

E dá origem à sua sexualidade.

É no seu **seio** que sacia a fome do amor

É no **colo** que o amor transborda sem palavras,

É no **aconchego** que ele sente aquilo que o verbo não consegue dizer,

A linguagem mais precoce que ele levará consigo por toda a existência.

É a relação mais íntima e primitiva que um bebê vive enquanto necessita dos cuidados maternos, mas que atravessará a experiência de Ser Humano,

Porque foi constituído por ela.

**Palavras, toque e olhar de mãe**, é disso que uma criança precisa.

## BREGUEDELA, A MAIS NOBRE BELA DAMA DE ITABAIANA

### *Quem nunca ouviu falar desta personalidade?*

Robério Barreto Santos

Quem em sua consciência e morador de Itabaiana Grande atualmente não ouviu falar desta dona de cabaré em nossa humilde cidade? Eu mesmo sou jovem o suficiente para apenas ouvir da boca de Fefi, Almeida Bispo, Baldock ou de Juarez as façanhas desta mulher forasteira, que evitou que muitas moças de família perdessem suas virgindades antes do casamento, coisa imperdoável antigamente. O que hoje chega ser uma piada ser jovem e virgem, antigamente era sinal de pureza. O homem, esse ser másculo que tudo podia, estava lá na rua do Ovo, perto da Rua do Pinto (evitem trocadilhos, crianças), todas as noites para saborearem as apetitosas garotas que eram trazidas de fora pela estranha mulher que fez história por aqui.

Recentemente descobri que a palavra “puta” vem de “Puttos”, que segundo a Real Academia Espanhola de Letras, significa “menino jovem”, pois a primeira vez que esta palavra foi associada à prostituição não foi a uma mulher, mas a um rapaz no longínquo ano de 1 a.c. que dizia: “Evidentemente, eu diria ‘que eu morra se já não perdi este putto’. Mas se as boas maneiras me proibem realmente de dizê-lo, não direi: ‘perdi este garoto’”. Mas, com o tempo e a diminuição histórica da mulher, seja ela através da falsa afirmativa de “sexo frágil”, o termo ficou associado à prostituição na mulher e RAIVA “puto da vida” se referido no masculino.

Voltando a Itabaiana, Breguedela, que na verdade se chamava Brededere Vieira Dantas (que verdadeiro só o primeiro nome), veio de um povoado de Nossa Senhora das Dores chamado Bravo Urubu (chegada antes disso da Polônia na década de 30). Provavelmente apareceu por aqui em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial e desde sua chegada a Dores, já trazia este ofício tão importante. Quando de sua chegada em Itabaiana, foi uma coqueluche. Mulheres enciumadas, torciam o bico quando a cafetina passeava nas ruas da cidade com as mais novas moradoras de seu bordel, mostrando aos maridos recheados de testosterona que tinha carne nova. As virgens eram disputadas pelos mais ricos e muitos acabavam se apegando demais às meninas, levando-os a cometer loucuras e até tentar tirá-las desta vida. Até Odair José teria escrito outra música neste famoso cabaré. Claro, quem lá manda no coração? O interessante é que em casa não faziam amor com suas esposas e no bordel disputavam a socos as meninas. Vai entender.

Hoje este ícone de nossa cultura está enterrada no cemitério das Almas de Itabaiana num ossuário de

número 80, desde 3 fevereiro de 1977. Hoje os “bregas” não são tão comuns, as prostitutas hoje estão mais seletivas e sofisticadas. Muitas delas nem passam pelo estabelecimento comercial de corpo, vão direto no Alpinismo Social e ficam com todo lucro, ou melhor, 50% dele quando se separam de um casamento tramado. Bem, no tempo da Breguedela pelo menos os homens entravam lá sabendo que era apenas pela grana, mas hoje, muitas vezes ouvimos “eu te amo”, mas não percebemos para onde o olhar dela está de fato.



# Cordéis

## ÀS CRIANÇAS DO MUNDO INTEIRO

Crianças do Mundo inteiro  
Merecem ser bem cuidadas  
Com muito amor e carinho.  
Merecem ser muito amadas.

Ter sempre alguém que lhes cuide,  
Que tenha dedicação.  
E estes seres tão frágeis  
Merecidas de atenção,

Seja menino ou menina,  
Não importa a cor da pele,  
São seres merecedores  
De ter alguém que os zele.

Sua classe social,  
Sua nacionalidade,  
Não importa. O que importa  
É amá-los de verdade.

Uma criança não sabe  
O que é ódio ou rancor,  
Quando chega a este mundo  
Só necessita de amor.

A criança necessita  
De tempo para brincar,  
Para crescer com saúde.  
E não para trabalhar.

Brincar durante a infância  
Faz parte do crescimento  
Saudável de uma criança.  
Sendo, em si, forte elemento.

Mas sabemos que há crianças  
Que passam necessidades  
Até do próprio alimento  
De boa ou má qualidade.

O que faz que muitas delas  
Já comece a trabalhar  
Bem antes da adolescência  
Para auto se sustentar.

Deve-se ver a criança  
Como criança somente  
Não “transformá-la” em adulto  
De uma forma insequente.

O Estatuto da Criança  
E do Adolescente diz:  
Com os direitos garantidos  
Faz-se a criança feliz.

Porém o que faz feliz  
Uma criança é poder  
Brincar livre sem amarras,  
Para, assim, feliz crescer.

Que seja brinquedo simples  
Ou o mais sofisticado,

Mas sem transformá-la adulta  
Antes do tempo aprazado.

Sem exigir competências  
Dela sem que a mesma tenha  
E que assim sua infância  
Antes do tempo detenha.

Sem vesti-la como adulto  
De uma maneira indevida  
Fazendo que ela pareça  
Ser atirada e atrevida.

Fazendo assim que a criança  
Perca a sua identidade  
E sem saber o que é certo  
Para usar na sua idade.

Deixando-a vulnerável  
Sem poder se proteger,  
Induzindo-a ser adulta  
Antes do tempo de ser.

A mídia com sua força  
Também leva a criançada  
A desejar ser adulta  
De forma já muito ousada.

Com músicas e com brinquedos,  
Levadas por indução,  
Entram logo no processo  
Rápido de adultização.

Cabe, portanto, ao adulto  
Com carinho, orientar  
A criança, que precisa  
Ter tempo para brincar.

Defenderemos, portanto,  
Com toda a convicção  
O direito da criança  
À saúde e educação;

De ser criança e de ter  
Liberdade pra brincar;  
De ter direito a cuidados,  
A ser amada e amar.

De ser guiada na vida  
Por pessoas preparadas,  
Que não permitam que sejam  
Dos seus direitos, roubadas.

Sendo cuidadas com zelo,  
Tendo a infância merecida  
Já será um bom começo  
Para ser feliz na vida.

Rosa Regis

Natal/RN

06.10.2017

Zero horas.

Cabe, portanto, ao adulto orientar a criança e permitir-lhe vivências que não as torne adultas precocemente. Defendemos, portanto, o direito da criança de ser criança, de ter liberdade para brincar, de ter direito de ser cuidada, educada e amada, de aprender e se desenvolver de forma integral. Convocamos os adultos a ocupar o lugar do adulto e permitir que as crianças ocupem o lugar de criança. Defendemos que sejam os adultos responsáveis por guiar as crianças para uma vida plena, sem roubar-lhes a infância tão defendida por pesquisadores, pelas políticas públicas e pela sociedade civil.



# Resenhas



Profissionalmente, fui analista de sistemas de informática, por trinta anos: anda-se por caminhos escondidos, confabula-se o tempo todo com o íntimo, vive-se abstraído do mundo real.

Ao me aposentar, em 2001, resolvi organizar os manuscritos de uma vida inteira que me sufocavam. Deu nos livros que publiquei desde 2008 até agora: *Os Tabaréus do Sítio Saracura*, *Meninos que não Queriam ser Padres*, *Minha Querida Aracaju Aflita*, *Tambores da Terra Vermelha*, *Os Ferreiros...* Resgate do passado e avaliação do presente.

Neste livro (*Os Curadores de cobra e de gente*), uso a arte de meu avô (os versos) e falo de heróis singelos, até então anônimos e sem pompa (alguns) mas que bem poderiam estar no panteão dos ilustres da história de nosso povo. Heróis que se dedicaram a curar, prevenir, paliar, encantar, mudar, medicar, defender... gente ou bichos.

Meu avô, que declamava versos, está sorrindo no céu. Os romances cantados aos netos e ao povo simples das Flechas, Terra Vermelha, Pé do Veado e Bastião frutificaram e podem ser desfrutados por todo mundo.

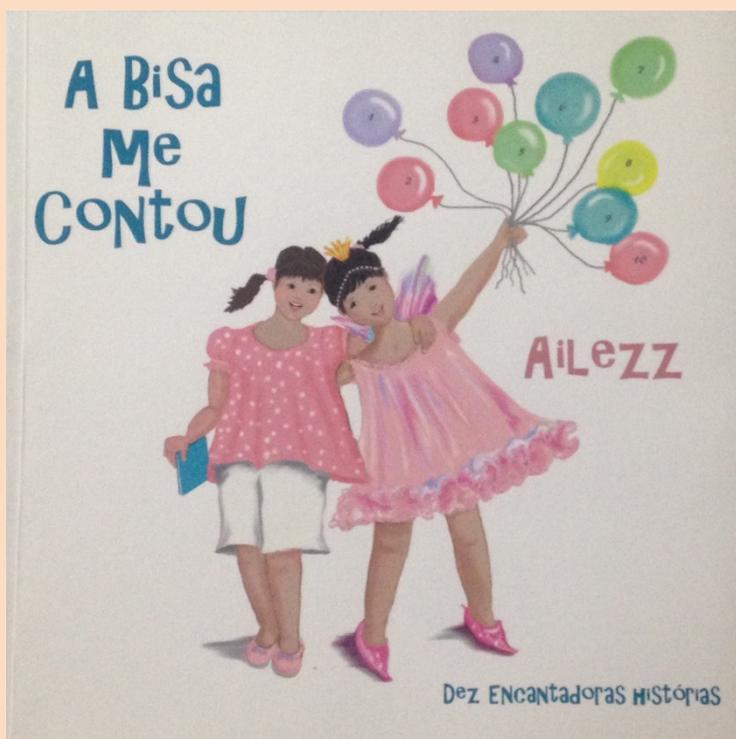
O livro *Os Curadores de Cobra e de Gente* começa sua luta em busca de leitores. Será lançado na IV Bienal do Livro de Itabaiana (nos dias 20 a 22 de outubro de 2017), e, em seguida, em outras bienais e salas cultas de Sergipe e do mundo inteiro, se derem chance.

O livro compõe-se de quarenta e sete poemas (alguns de poucas estrofes) e canta heróis sem pomba, a maioria desconhecida, com os quais convivi nas estradas dos povoados bárbaros de Itabaiana ou nas ruas perigosas de Aracaju.

### **Biografia resumida do autor**

Antônio Francisco de Jesus (Antônio FJ Saracura) nasceu em Itabaiana, Sergipe, em 06.07.1945. Economista de formação (UFS, 1971) e Analista de Sistemas de profissão (Petrobrás, Telebrás, Rhodia, Telergipe). Escritor tardio, publicou: *Os Tabaréus do Sítio Saracura* (romance, 2008, 2010, 2012), *Meninos que não queriam ser padres* (romance, 2011, 2016) e *Minha querida Aracaju aflita* (2011, crônicas), premiado pela Secretaria de Cultura de Sergipe, *Tambores da Terra Vermelha* (contos, 2013), *Os Ferreiros* (contos, 2015) e, agora, *Os curadores de cobra e de gente* (romances de cordel).

## RESENHA



**AILEZZ. *A bisa me contou*. Ilustrações de Lau. Aracaju: Infographics, 2017, 134 p.**

O subtítulo “Dez encantadoras histórias” da obra *A bisa me contou* deveria ser mais extenso: “Dez encantadoras histórias de uma mulher encantadora”. Só assim faria jus a uma autora que possui mágica nos olhos, sabedoria no sorriso e um vasto amor pela vida, poderes que a têm levado a traduzir em palavras sua capacidade única de extrair do mundo o pólen que faz crescer jardins abstratos no dia a dia de quem a lê.

Autora de diversas obras – *Lírio azul*, *O homem e o pássaro*, *A borboleta azul*, *Brincando de Céu*, *Tempo bonito*, *O bicho livro*, *A morada feliz* e *Tomate Cereja* – como bem aponta a Prof.a. Sônia Machado, que assina a apresentação de *A bisa me contou* –, Ailezz, ou Maria Zélia Silva Rocha, dedicando esse livro a seus bisnetos e a seus queridos leitores, continua sua trajetória como ficcionista apresentando dez contos que primam pela delicadeza com que Ailezz aborda o universo infantil. Capaz de captar a visão de mundo dos pequenos e das pequenas (mesmo, inclusive, das que não podem ver), ela abre espaço à imaginação e faz dela cúmplice na elaboração de tramas voltadas para o bem e para a liberdade de existir em sintonia com a busca pela harmonia e pela felicidade.

A palavra de Ailezz tem a medida certa para leitores de todas as idades, pois, ao mesmo tempo em que faz uso da beleza da simplicidade que fala diretamente ao coração das crianças, instiga leitores adultos e penetrarem no sentido das ideias trabalhadas nos contos para deles saírem um pouco menos adultos, um pouco mais capazes do maravilhamento que a literatura traz consigo.



Uma das ilustrações de Lau para o conto “A menina e as fadinhas”

Somando-se à ternura viva das histórias, deparamo-nos com as ilustrações de Lau, que captam com igual delicadeza a tonalidade das narrativas de Ailezz. Cheias de estilo próprio, as ilustrações sugerem um hibridismo de técnicas que ora fazem pensar em aquarela, ora em guache, lápis de cor ou hidrocor, com traços harmonizados com tons suaves que, vez por outra, abrem espaço para vermelhos que brilham. A edição da Infographics é impecável, em papel couchê, e faz os dedos correrem pelo macio das folhas como se usassem o sentido do tato a maneira de Flor. Se o “menino escultor” e o sr. Barro, juntos, são capazes de tudo, Ailezz e Lau, também o são e, como eles, nos dizem: “Esculpam suas vidas com criatividade e alegria!”.

Convido, portanto, vocês, leitores desta resenha, a descobrirem como os contos “Os dedos falantes”, “A menina Flor e a flor menina”, “A fadinha brincalhona”, “Casa dos voadores”, “O rato e a menina Camilla”, “A menina e as fadinhas”, “Sonhando nas estrelas”, “A goiabeira filósofa”, “O menino escultor” e “Colcha de retalhos”, protagonizados por crianças (como Juju, Flor, Luíza, Camilla, Iraí, entre outros), animais, vegetais e até dedos falantes, tecem enredos que enternecem e comovem, cada qual com suas particularidades temáticas.

Uma coisa, porém, antes de terminar, eu já conto: Ailezz tem o poder de redimir gaviões e ratos e harmonizar seres e coisas a partir de um só propósito: fazer perceber que diferenças existem para tornar o mundo mais belo. Belo como *A bisa me contou*.



“Colcha de retalhos”

Christina Ramalho

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016. 276 f. (Coleção: Teses e Dissertações; 2).

Por Patrícia Medeiros de Araújo<sup>1</sup>

Na obra citada, a qual decorre de sua tese de doutorado, Maria Reilta Dantas Cirino<sup>2</sup> nos convida a conhecer uma pesquisa de abordagem qualitativa, peculiar às Ciências Sociais, cujo principal objetivo é o estudo da experiência, seus significados e seus sentidos para os interlocutores - entre estes, a própria autora - que vivenciaram atividades em projetos de pesquisa e de extensão, cuja temática de estudo era Filosofia para/com crianças no contexto das salas de aulas em escolas públicas de localizações geográficas distintas, a saber: Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Registra-se notório, no decorrer da escrita, a delicadeza e a constante apreensão da autora em narrar e relatar fatos, instantes, episódios vivenciados nas *cenar e cenários* de uma travessia iniciada por inquietações, buscas e contradições, alicerçada pelo “par experiência/sentido.”<sup>3</sup>

A experiência – pesquisa encontra-se narrada em seis capítulos. Nos primeiros capítulos a autora dialoga com *cenar* de suas experiências enquanto coordenadora dos projetos de pesquisa e extensão em Caicó/RN sobre o tema Filosofia com crianças, assim como sua experiência nos projetos de extensão nos quais participou em Caxias/RJ e La Plata/Argentina, no período em que fora discente do doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ<sup>4</sup>, com atividades de pesquisa junto ao Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias - NEFI<sup>5</sup>. Amplia, assim, suas narrativas no diálogo com o teórico da filosofia para crianças Matthew Lipman, subsidiado pela proposta de filosofia com crianças do autor Walter Omar Kohan. Nos quatro últimos capítulos são descritos os “cenários” onde os eventos foram experienciados, com discussões teóricas sobre os conceitos de experiência, infância e as relações de ensinar e aprender, embasados por autores que discutem os mesmos temas. Ainda nestes capítulos é possível perceber as vozes dos sujeitos durante a execução dos projetos.

---

1 Professora da rede pública de ensino da Prefeitura de São João do Sabugi/RN. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História e Licenciatura Plena em Pedagogia, ambos os cursos da UFRN. Aluna especial do mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN, na disciplina “Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Infância e Pesquisa, no semestre 2017.2.

2 Maria Reilta Dantas Cirino é docente do curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Caicó – CaC. Desenvolve atividades de formação com discentes dos Cursos de Filosofia e Pedagogia/UFRN, alunos do Ensino Médio e professores/as das redes pública e particular de ensino, cujo tema audacioso permanece o mesmo: o fazer Filosofia com Crianças.

3 Cf. LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. Jan./fev./mar./abr. 2002.

4 Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd, 2013 – 2015, Orientador: Walter Omar Kohan.

5 Núcleo que sob a coordenação do professor Walter Omar Kohan desenvolve o Projeto de Extensão *Em- Caxias, a filosofia, en -caixa?*

No primeiro capítulo intitulado “Percurso da experiência como trilha metodológica”; são descritos a partir da metáfora das “Cercas de Pedras”<sup>6</sup> os caminhos percorridos pela autora para trilhar os aspectos teóricos - metodológicos de sua pesquisa, tendo como base suas experiências, cenas descritas, respectivamente, nos Projeto de Extensão Filosofia na infância: identificando desafios – construindo possibilidades, (UERN, 2008 – 2010); Projeto de Pesquisa PIBIC Filosofia na infância: perspectivas para o debate, (UERN, 2011-2012); Projeto de Pesquisa Institucional Filosofia na infância: perspectivas para o debate. (UERN, 2012-2013) em Caicó/RN; Projeto de Extensão *Em Caxias, a filosofia en - caixa?* (2013-2014-2015), na cidade de Duque de Caxias/RJ e; no Projeto de Extensão de Filosofia na Escola, em La Plata, território argentino.

Simultaneamente, a narrativa da experiência – pesquisa em toda a sua escrita demonstra o intuito de compartilhar os fragmentos das vivências procedentes do contato nos projetos citados com diversos interlocutores (pesquisadora, professores, graduandos e alunos) na tentativa de buscar caminhos de se fazer Filosofia com crianças em espaços de educação pública, possibilitando nas relações de ensinar e aprender experiências de pensamento.

Sequencialmente, o capítulo da tese “Filosofia para crianças o cenário e a cena de Matthew Lipman”, nos é apresentado o teórico Matthew Lipman<sup>7</sup> propositor da proposta de uma Prática de Filosofia para Crianças - FpC, baseada em um Programa Curricular Educacional, este por sua vez, ampara-se na reflexão e compreensão da aquisição de habilidades do pensamento por parte das crianças no espaço da sala de aula. O currículo é composto por Novelas Filosóficas, contabilizadas em onze romances acompanhados de manuais para o exercício dialógico de questões filosóficas entre mediadores - professores e crianças.

A contribuição de Lipman para compreendermos o que venha a ser o trabalho pedagógico da FpC, principalmente para os sujeitos que se habilitam a adentrarem nesse percurso, a princípio encantador, mas repleto de contradições e críticas tecidas por outros autores, especialmente, sobre as dificuldades em relação ao acesso à formação teórica-metodológica do programa e aos seus materiais, assim como a diversidade de concepções e fundamentos ao entorno da proposta, bem como à dúvida latente sobre essa possibilidade de se fazer filosofia com crianças.

Diante da multiplicação e da expansão da prática da FpC em diversos territórios, o então estudioso e pesquisador da temática, Kohan (2000) problematiza a prática, mesmo não negando à referência, importância

---

<sup>6</sup> Cerca feita manualmente através do encaixe de pedras sem a utilização de argamassa, própria da paisagem típica e cultural do Seridó/RN, espaço geográfico no qual se insere o município de Caicó/RN.

<sup>7</sup> Teórico que fundamentou uma Proposta Curricular de Filosofia para Crianças, ao perceber em seus alunos da universidade a incapacidade de argumentar sobre assuntos lógicos e filosóficos da realidade. Assim passa a defender que a filosofia e o exercício do pensar devem ser ensinados e estimulados desde a infância. (www.pt.wikipédia.org).

e pioneirismo de Lipman, substituí, a partir de 2000, o conectivo de “para” para “com” efetivando a proposta central de Filosofia com Crianças, pelo fato de considerar, que, o indivíduo criança tem uma participação ativa no processo do diálogo e é “com elas” e não só “para elas” que a proposta reflexiva do pensar deve ser levada em consideração.

No terceiro capítulo designado por “Ecos que inspiram a pesquisa”, percebemos as delimitações teóricas de conceitos até então apenas citados no texto, mas sem um aprofundamento conceitual. Os conceitos sobre experiência, infância, as relações entre ensinar e aprender ecoam nessa parte da tese, sempre tendo como ponto de partida as leituras teórico-metodológicas tecidas pela autora durante sua participação enquanto pesquisadora na UERJ/NEFI.

Teoricamente os conceitos de experiência, infância, relação entre ensinar aprender utilizados para embasar a pesquisa são discutidos por diversos autores, porém, as ideias principais, respectivamente, são de Larrosa (2008), Kohan (2007) e Lipman (1990; 2001). O conceito de experiência está associado ao sentido, como algo que traz referência e no contexto de sua apreensão se torna significativo para a experiência, esta por sua vez refere-se aos acontecimentos capazes de tocar os sujeitos e sensibilizá-los para o acolhimento, afeto ou aversão. Destarte, a experiência - acontecimento traz consigo a reinvenção, “[...] uma viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado [...]” (CHIAPPERINNI, apud CIRINO, 2015, 92).

Relativo ao conceito de infância, o texto dialoga com fundamentos propostos Kohan; Olarieta (2012) e Benjamin (2002), deste a análise partindo das dimensões filosófica, política e cultural propostas por Benjamin (2002), no tocante à questão de que a criança é um indivíduo social, que observa e interage sobre os eventos ao seu entorno, assumindo o *status* de construtora da sua própria infância. Já em Kohan (2007), a infância deve ser compreendida como condição da experiência, associando-a à palavra grega para tempo, *aión*, na qual a criança vivencia intensamente os acontecimentos, saindo de seu espaço e habitando todos os outros de maneira inusitada e criativa. A infância para este autor apresenta o sentido do *devoir*, esse sentido é apresentado e defendido pela autora para as experiências de pensamento com as crianças, sendo como algo que estar por vir, com suas contradições e sutis possibilidades de experiências.

Já a relação de ensinar e aprender assume os pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Lipman, nos quais estão presentes as comunidades de investigação<sup>8</sup>, na qual os sujeitos vivenciam experiências do pensamento no espaço da sala de aula, através de diálogos investigativos, onde os professores são mediadores no desenvolvimento de um pensar autônomo e crítico por parte da criança, cujos temas podem ser

8 Comunidades de investigação, parte do conceito de investigação como ato de explorar e discutir questões e problemáticas relevantes para a sociedade. A comunidade de investigação surge com uma dúvida sem necessariamente obter um produto, uma resposta correta.

“[...] a ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça, entre outros [...] no espaço institucional [...]” (CIRINO, 2015, p. 79). Portanto, Filosofia para/com Crianças ver na relação de ensinar e aprender uma educação baseada na experiência, na construção coletiva, na dialética e, principalmente, ver a escola como palco para discussão de problemáticas referentes ao contexto social das crianças, livre das amarras da mecanização e do autoritarismo pedagógico.

Nos quarto e quinto capítulos, a autora descreve suas experiências, capturas das *cenar e cenários*, enquanto inserida nos projetos de Filosofia com Crianças em Caicó/RN, Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina), citados nos capítulos anteriores. Em “Capturas: cenas da experiência” é possível ouvir as vozes, presenciarmos os diálogos, as descobertas, o encantamento, as angústias dos interlocutores ao vivenciarem as práticas de experimentar a filosofia com as crianças em sala de aula. Essas experiências nos fazem refletir sobre a sala de aula como um espaço de “suspensão e profanação”<sup>9</sup> dos objetivos e metas instituídos e legalizados<sup>10</sup> para a Educação, em sua maioria estáveis e disciplinares. Em “Filosofia com crianças: uma educação menor?” a autora tece questionamentos sobre como esse tema perpassa pelos espaços de encantamentos e resistências não só na Pedagogia, mas também, na própria Filosofia. Tornando-se para os seus defensores, um lugar de militância nos ambientes educacionais, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Entretanto, a Filosofia com Crianças, apesar de ser conceituada como uma “educação menor” pode ser compreendida como um dispositivo que prioriza em seus procedimentos teórico-metodológicos ideais e práticas, legalmente, ainda, não instituídos pelas políticas públicas, como: amor, transformação, afetos, sutilezas, relacionamentos e preconceitos.

Finalmente, no último capítulo. “Cenas para outros cenários: um recomeço” a autora descreve o dilema mais significativo para a escrita de seu texto, a dificuldade de narrar uma experiência vivenciada na trajetória de uma pesquisa, o receio de não ter dado conta suficientemente de narrar a intensidade dos acontecimentos, de não ter tido a oportunidade de se fazer ouvir as vozes dos interlocutores e suas experiências envolvidas nos projetos citados anteriormente. Ainda, neste capítulo a autora comenta sobre as experiências vivenciadas em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/Argentina, as atividades de Filosofia com Crianças nesses espaços geográficos, caracterizadas por suas semelhanças e distinções em alguns momentos, entraves e desdobramentos a serem refletidos e discutidos. A autora também nos convida a um (re) começo constante no âmbito do trabalho pedagógico e filosófico no pensar Filosofia com Crianças.

---

<sup>9</sup> Suspensão seria perceber a escola como espaço livre, oportunizando brechas para o diálogo e o estímulo das capacidades do pensar. Profanação é um convite a tornar possíveis momentos de (re) significações das reflexões trazidas pelas crianças. (MASSSCHELEIN; SIMONS, apud CIRINO, 2015. p. 112).

<sup>10</sup> Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Propostas Curriculares Estaduais e Municipais, entre outros.

Ao perpassarmos pela narrativa da experiência-acontecimento descrita no texto, compreendemos como a Filosofia para ou com Crianças é um tema tão pouco abordado em nossas escolas de Educação Básica e porque não citarmos também a Educação Superior, no tocante aos cursos de Licenciatura para a formação de professores, como a Filosofia e principalmente a Pedagogia. Compreender os ideais pedagógicos de práticas dessa magnitude se torna essencial para abordar temas relevantes não só com crianças, mas também com futuros professores e para com aqueles que vivenciam os processos de ensino-aprendizagem diariamente nas redes de ensino público no espaço brasileiro.

Ressalvo, ainda que o texto da autora contribuí no sentido de trazer à tona uma prática pouco exercida por professores, o ato de criar possibilidades para as crianças, de maneira dinâmica, criativa e reflexiva, a partir das habilidades do pensar, em espaços institucionalizados onde as amarras do poder ainda são perpetuadas. Assim, aos interessados e apaixonados por práticas pedagógicas capazes de construir sujeitos críticos para com os desafios e dilemas de seus contextos sociais, o texto é um convite para *trilhar* e desbravar pelo audacioso e encantador caminho da Filosofia com Crianças.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. 276 f. (Coleção: Teses e Dissertações; 2).

LARROSA Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p, 20-28. Jan./fev./mar./abr. 2002.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

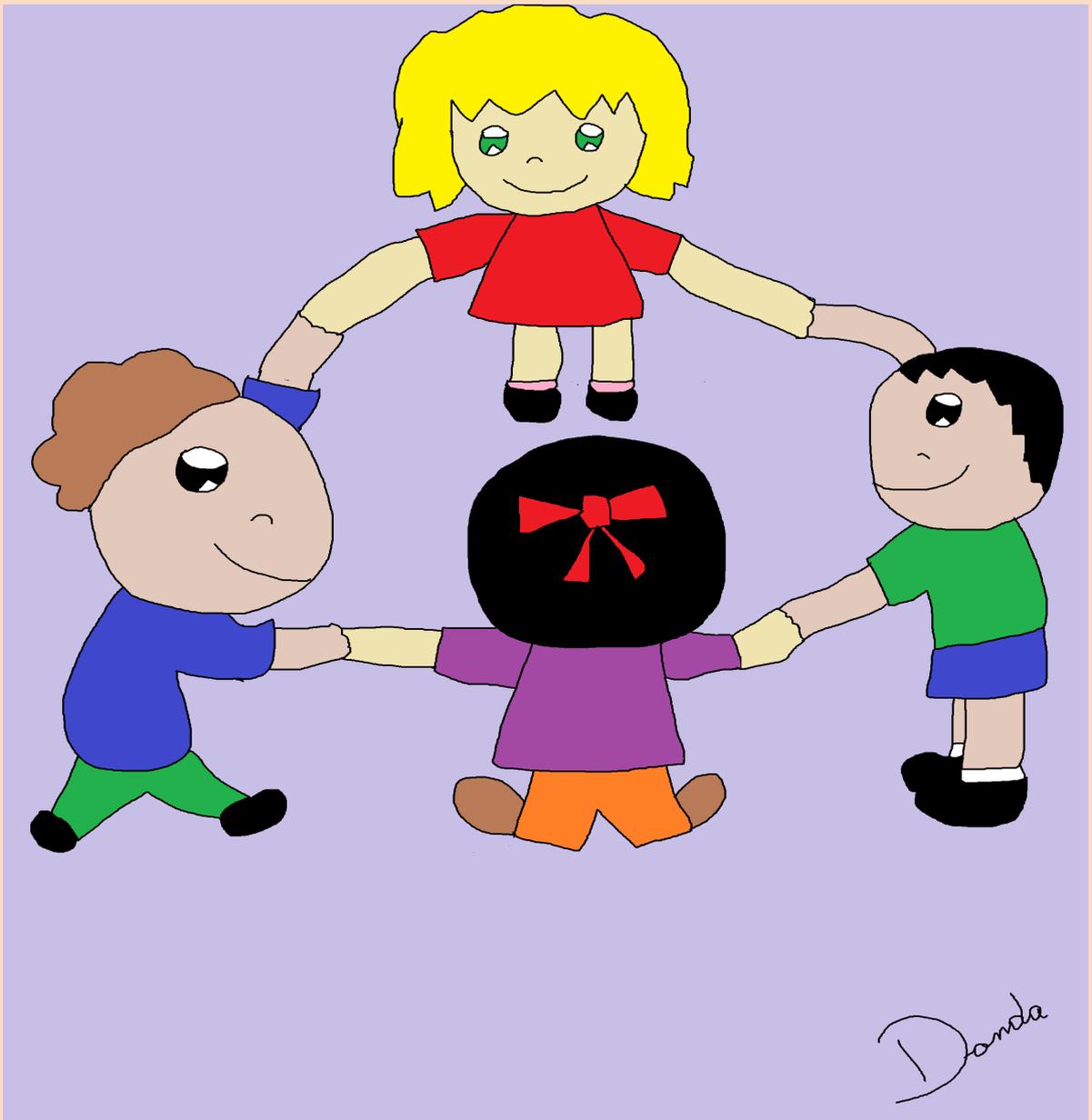
KOHAN, Walter Omar; **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIPMAN, Mathhew, **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Nova Alexandria, 1990.

\_\_\_\_\_; SHARP; Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de: Ana Luíza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.



# Poesias

## **RODA E ROSAS BENEDITAS**

As rosas beneditas

Expõem-se ao sol...

Bendita roda intacta

Que assiste tormentos

Das beneditas mulheres...

Que dos lábios rosnaram

Palavras aos loucos

Tornando-se rosas

Malícias aos ventos.

Clécia Santos

## FLORESTA

Um abrigo verde vibrante

De amores e vidas

Respirável e pulsante.

Clécia Santos

## GAMELEIRA

Árvore, sua essência

Palavras e pensamentos

Respiro o que és, exuberância!

Clécia Santos

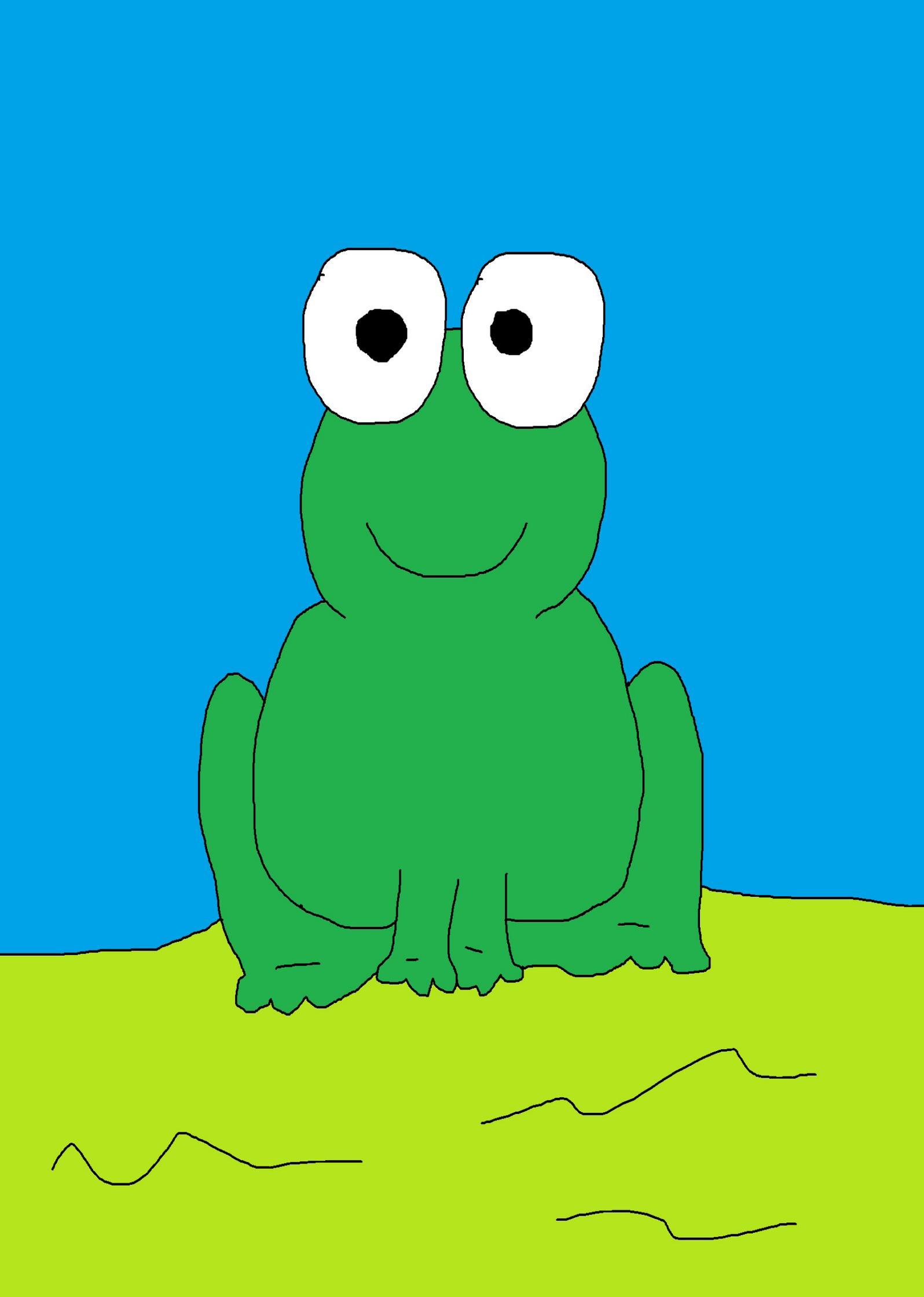
## ALMÍSCAR

Impregnação perfeita

Da seiva exalo

Perfume e sossego.

Clécia Santos



# Poeminha bilíngue

O barco afundou  
na lagoa escura,  
fazendo blog, blog, blog.

Sobre a pedra,  
coachava e ria  
o debochado frog,  
frog, frog.

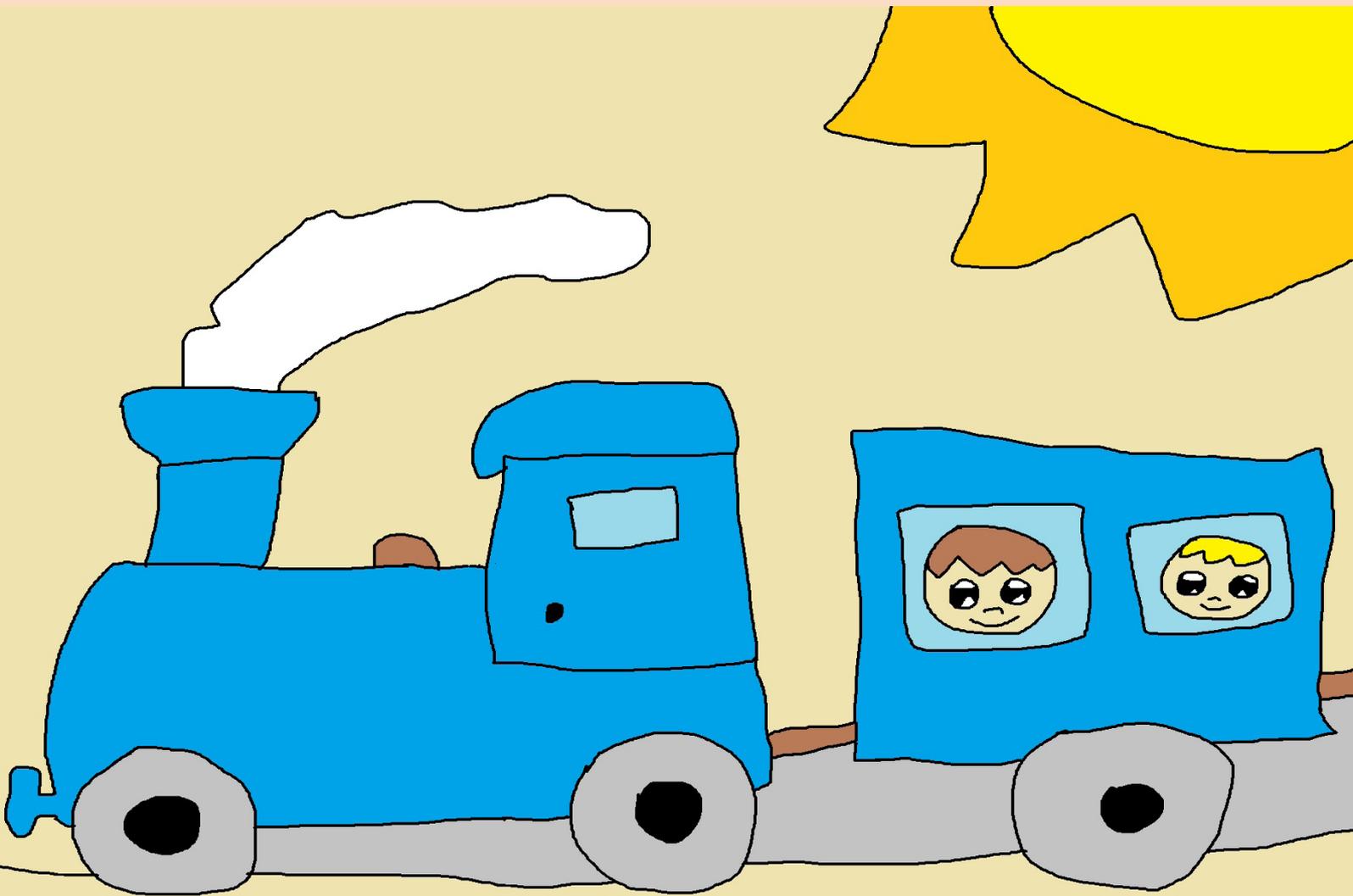
Se fosse em Londres,  
ninguém veria nada  
sob o manto do escuro fog,  
fog, fog.

Este poeminha me deu fome:  
vou comer um hot-dog,  
dog, dog.

Por hoje,  
é este  
o meu blog.

Blog, blog, blog!

(José de Castro, in UM LIVRO, UM CASTELO, Recife: Bagaço, 2017 – no prelo)



# Trem azul

Longe vai o trem azul  
bem veloz riscando o trilho  
em eterna cantilena,  
soprando o estribilho  
numa noite tão serena:  
tchuc- tchuc- tchuc- tchuc...

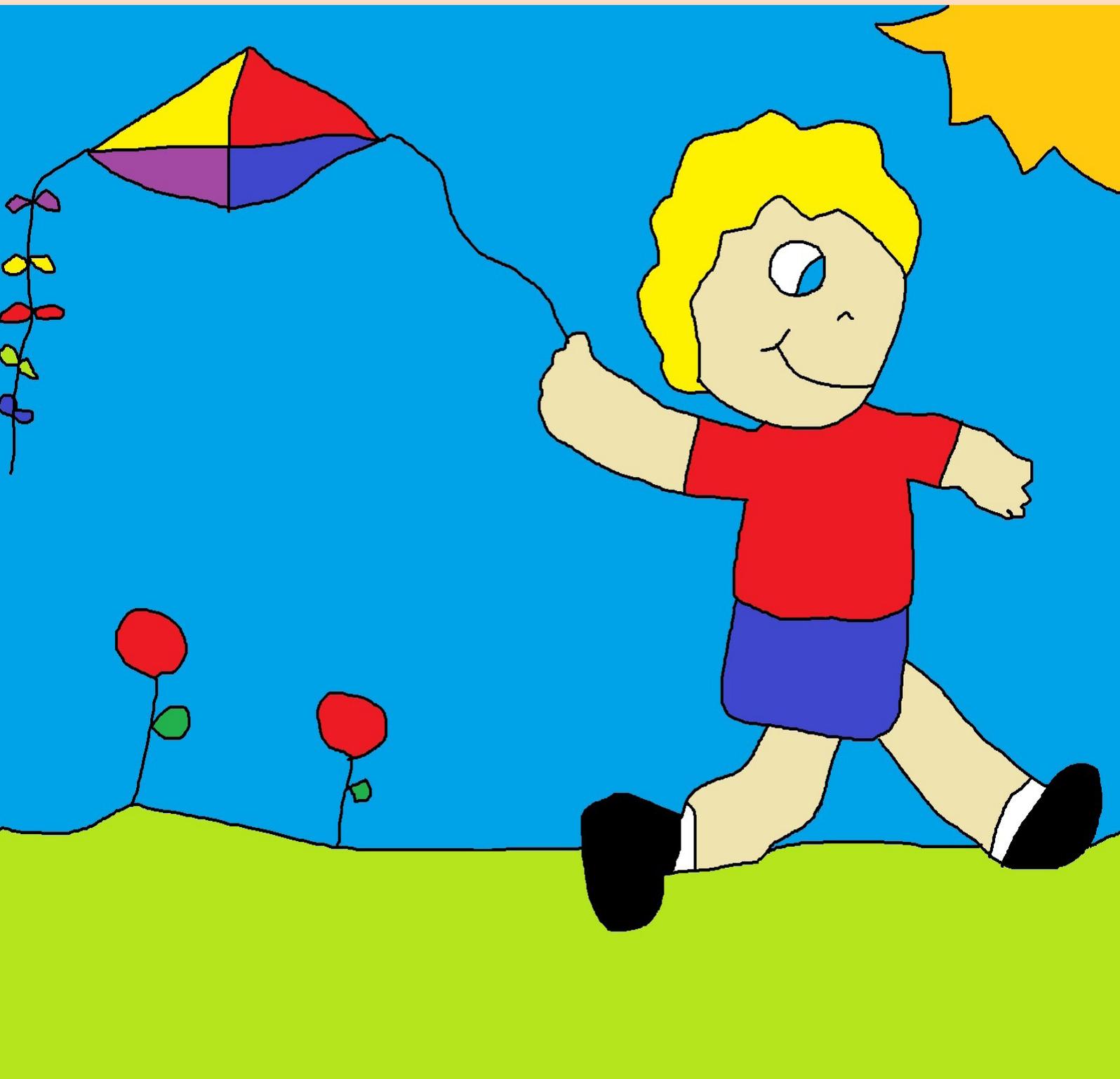
Lá se vai o trem azul,  
espichando o seu grito,  
desafiando a estrada,  
apitando bem bonito  
numa noite enluarada...  
Piuiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii...

Elegante o trem azul,  
transportando em seu vagão  
versos de rima e fumaça,  
versos de pura emoção,  
alegrias onde passa:  
tchuc- tchuc- tchuc- tchuc...

Longe vai o trem azul,  
belo feito uma criança  
a sorrir pelo caminho,  
carregado de esperança,  
ternura, amor e carinho.  
Tchuc- tchuc... Piuiiiiiiiiiiii...

Lá se foi o trem azul!

(José de Castro, in UM LIVRO, UM CASTELO, Recife: Bagaço, 2017 – no prelo)



# A pipa e o menino

O menino

empina

a pipa

e a pipa

lá de cima

espia

o menino.

(José de Castro, in UM LIVRO, UM CASTELO, Recife: Bagaço, 2017 – no prelo)

## Minibiografia

José de Castro, jornalista, escritor, poeta. Autor de livros infantis (A marreca de Rebeca, O mundo em minhas mãos, A cozinha da Maria Farinha, Poemares, Poetrix, Dicionário Engraçado, Poemas Brincantes, Vaca amarela pulou a janela). Membro da SPVA/RN, da UBE/RN, membro correspondente da ALACIB/Mariana/MG. Contato: [josedecastro9@gmail.com](mailto:josedecastro9@gmail.com)



Danda

## **MENINO DO SORRISO**

O menino do sorriso  
Desajeitado buscava  
Amarrar o cadarço.

Rosângela Trajano

## **Marias**

Conheci tantas “Marias”, mulheres que iam e que vinham com suas mãos calejadas pela labuta diária

e sem trégua. Faziam o fogo, cozinhavam punham a mesa - quando a tinham-varriam o assoalho, lavavam

toda a roupa usada, mesmo assim não eram mais que “Marias”...Sabiam-se ou acreditavam-se sem direito

a decidir sobre suas próprias vidas. E assim prosseguiam sem fazer suas escolhas. Ouviam, acatavam, obedeciam

resignadas às determinações do universo masculino.

Tinham sonhos que nunca ousariam realizar. Conformavam-se, guardando-os a sete chaves ou, quem sabe, revelassem sob jura de segredo eterno para uma de suas melhores amigas. Tomariam mais uma dose daquele cotidiano previsível, rezariam mais uma novena de Nossa Senhora, quem dera lhes fosse concedida a graça de viver um pouco do que muito sonharam.

**Diulinda Garcia, In Rascunho**

## VIAGEM AO MUNDO ANIMAL

(Eliete Marry)

Fui até Lagoa Nova  
vi um sapo cantando  
uma melodia à toda prova.

Viajei a Jucurutu  
vi um tatu tomando  
suco de umbu

Quando cheguei a Natal  
vi um pardal  
se bronzeando no quintal

Nas cercanias de Tangará  
vi um pato  
comendo pastel com guaraná

Visitei Currais Novos  
e vi uma cutia a comer  
omelete de ovos.

Passei por São Pedro  
vi uma cobra  
e fiquei morrendo de medo.

Na entrada de Nísia Floresta  
vi um camarão  
dançando na festa

Nas matas de Jaçanã  
vi uma onça  
tomando sol da manhã

Para os lados de São Vicente  
vi uma cobra na igreja  
jurando que era inocente

Pelos céus de Alexandria  
vi uma arribação  
fazendo romaria

Uma vez em Serra Caiada  
vi uma vaca  
bebendo coalhada

Na cidade de Arês  
vi um peru  
dançando com um galo pedrês

Foi lá em Caicó  
que eu vi um gato  
vestindo um paletó

Venha, venha  
criançada  
viajar ao reino da bicharada  
e a cada cidade faremos uma parada!

# Flores e cores

## Flávia Arruda

Era estranho, eu sentia muita felicidade e ao mesmo tempo eu sentia o eco gritar com meus pensamentos, eram retornos dos recortes de vida adormecida, contida nos desaprazados lapsos de memória. Era estranho e, ao mesmo tempo, compreensivo. Eu podia sentir cada palma me tocar, ainda que eu estivesse no topo de minhas observações.

Estranho era perceber que o chão permanecia no mesmo lugar, acima das nuvens do céu. Eu pisava nas bolas azuis de algodão com as mãos. As letras se misturavam nos caldos verdes das florestas cinzentas. Estava tudo muito estranho e comum. Nada era diferente de antes, só as cores haviam permanecido intactas.

Não, as rosas não podiam sair do jardim. Elas estariam, para sempre, lá, murchando, polvilhando e renascendo. Era muito estranho aceitarem dilacerar a beleza das manhãs por causa dos seus egoísmos. Podando em vasos o cheiro das almas em flores. Era estranho e, ao mesmo tempo, compreensivo.

As dores, cores, flores... tudo era muito comum e estranhamente igual a tudo que eu já havia visto, menos o enternecido olhar, intrigante e longínquo, dos doces côncavos que viam, nas carnes alvas, o carmim das interrogações. Era hora de todo estranhamento tomar as proporções exatas das desconpreensões, absolvidas pelos pisoteados nas bolas azuis de chãos marrons.

Os botões se abriram nas florestas fétidas, exalando o cheiro que só a candura de uma boa alma tem. Os céus marrons caíram nos chãos de cetins azuis turquesas, as palmas espirraram suas babas envernizando as couraças cravejadas de espinhos, alimentando os poros, antes, encharcados da segura do coração.

## **Encontro de poetas: Mário Quintana**

(Em homenagem a Mário Quintana)

Mário Quintana,  
Saúda-me, como saúdo sua poesia.  
Pois bem que, em vinte anos,  
nos vemos.

Não creio que eu goste de todos também,  
todos não se agradam comigo,  
então, por que todos eu deveria chamar de "amigo"?

Ah, suspiros!

Saúdo sua poesia  
como jamais saudei a de alguém.  
(Porque todas são diferentes  
e agora estou indiferente a elas).

Saúde minhas poesias então,  
que elas são ariscas  
e nunca me cumprimentam  
sem pedir algo em troca.

Quero te perguntar o que é um poema,  
mas, não o farei.  
Neste nosso encontro,  
todas as perguntas guardarei.

Fica para uma próxima?  
Pois que próxima vai haver?  
Daqui a vinte anos  
prometo te escrever.

Distraí-me com Andrade,  
(Qual deles tanto faz)  
Que em vinte anos estarei sabida  
e talvez, te deixe em paz.

Tenho a impressão de reconhecer poesia,  
mas a tua é tão nova,  
(aos olhos de minha alma)  
que preciso versar contigo!

Então, senhor Mário Quintana,  
gostaria de ser meu amigo?

De ti sei a poesia,  
que é mais ou o mesmo  
que há para saber de mim

(e de todo outro poeta  
ou pessoa assim)

Não sinta-se perturbado,  
é a musa poesia  
me tirando de mim!

Brincando com meu coração,  
fazendo um misto quente  
com cada emoção,  
formando uma diferente!

Despeço-me agora,  
despeça-me então.  
Até vinte anos  
poeta, irmão.

**Maria Gabriella**

## **A COMPOSIÇÃO QUASE PERFEITA DO ESCRITOR**

A fortaleza dos versos de Cora Coralina

A musicalidade de Cecília Meireles

A humanidade da escritura de Thiago de Melo

A ironia necessária de Machado de Assis

O distanciamento crítico de um Cabral

A consciência do mundo de Drummond

A leveza da poética de Quintana

A subjetividade de Clarice

O ceticismo de Bandeira

O labirinto verbal de Rosa

A melancolia de Florbela

A agudeza de Augusto

E a heteronímia de Pessoa.

**REJANE SOUZA**

## OS BRINQUEDOS DA MENINA POBRE

Uma boneca de pano  
De bruxinha apelidada  
É a companheira dileta  
Que conserva bem cuidada.

A panelinha de barro,  
Num fogão de mentirinha,  
Copiando as atitudes  
Da sua doce mãezinha.

Pés descalços na areia  
Onde brinca de escrever  
O que deseja da vida.

A menininha sabida  
Que à pobreza é alheia  
Dela, irá se desfazer?

Rosa Regis

NatalRN

01.10.2017 – 21h25min

## OS MENINOS DO JERIMUM

(Aos meninos do Jerimum, a Zezito, em especial)

Os meninos do Jerimum<sup>1</sup>,  
Sendo muito pobrezinhos,  
Não tinha brinquedos chiques  
Não possuíam carrinhos.

Nem sequer soltavam pipa  
Pela falta do papel,  
Porém faziam de vara  
Um verdadeiro corcel.

E aí, o cavaleiro,  
Que era “o pai” na brincadeira,  
Montava no seu cavalo,  
Para ir “fazer a feira”.

Tinha o “cavalo de carga”  
E o “cavalo de passeio”  
Os dois se diferenciavam  
Pelo formato do arreio<sup>2</sup>.

E quem preparava tudo  
De uma forma especial  
Era o menino Zezito,  
Um garotinho legal.

Ele fazia o cavalo,  
A cela, a cangalha e, enfim,  
Os arreios por completo,  
Perfeitos, pois, para mim.

Saudades daquele tempo  
E daquela garotada  
Que hoje, só de lembrar,  
Sinto-me emocionada.

Rosa Regis

Natal/RN – 20.02.2012 – 0032min.

1 Sítio Jerimum – Jacaraú-PB

2 Arreio – cabresto, Cia, cangalha, cela..., os paramentos dos  
Animais (cavalos, jumentos, éguas) que demonstra se o ani-  
mal de carga ou um animal de montaria.

## As brincadeiras da minha infância

A brincadeira de roda,  
A de tica, a de dedola...  
Naquele tempo era moda  
Assim como jogar bola.

Uma latinha de doce  
Empurrada com um pauzinho,  
Lembro: era como se fosse,  
Para o menino, um carrinho.

Brincando de cozinheiro,  
De mãe, de dona de casa...  
A saudade do passado  
Ao pensamento dá asa.

Hoje, a criançada tem  
Brinquedos sofisticados.  
Certamente, é o que advém  
Dos meios mais avançados.

Rosa Regis

2014

## Outros

Na complexidade de mim  
encontro outros, vários  
nas longínquas perdas de mim,  
me reencontro, silêncio noturno  
dos dias sabatinais  
fico entre as idas e voltas  
das perdas mentais  
das dúvidas, incertezas  
e certezas.

Johne Teles

(Graduando do curso de Licenciatura em Espanhol da UFS)

## **Os meninos da minha rua**

Os meninos da minha rua  
Só têm tempo para brincar  
É tempo de papagaio empinar  
E lá correm eles ladeiras abaixo  
Atrás de algum papagaio perdido.

Os meninos da minha rua  
Sabem estrelas contar  
Pois brincam embaixo delas  
À noite no meio da rua.

Os meninos da minha rua  
Ficam felizes com tudo  
Se recebem um pirulito  
Uma pipoca ou um fruto  
Gostam de se divertirem.

**Rosângela Trajano**



**Ilustração de Laíssa Kelly Laurentino da  
Escola Municipal Joana Alves,  
Parnamirim, RN**

## **Florescer**

A mulher madura de olhos outonais  
Sonha com os Jardins de Monet  
Escuta a canção do vento como um cântico de despedida  
Prenúncio de um tempo de recolhimento...  
Mas, eis que de repente, com pisadas macias nas folhas secas  
Surge a menina-moça com um arco-íris nos olhos  
Mãos pétalas com pincéis, tintas e cores  
Traçam nos vincos e sucos da face fatigada  
Uma flor...  
Pólen, ventos, flores  
Néctar, beija-flores  
Perfumes  
Tempo de florescer

**Gilvânia Machado**

# Poemas de Vera Duarte, escritora cabo-verdiana, presidente da Academia Cabo-Verdiana de Letras (ACL)

## CRIANÇA

Canto a luz de uma noite  
em fogo de mártires incendiada

Canto a luta vitoriosa  
num setembro nascida

Canto a flor que sangra  
das entranhas sedentas da Terra

Canto a madrugada  
nos lábios roxos da batalha

E canto-te a ti criança  
filha do povo  
nascida das ilhas  
num tempo novo  
de homens redimidos

Criança esperança  
trazendo em dádiva  
o sorriso confiança  
num mundo em construção

(do livro *Amanhã amadrugada*, 1993, 2008)

## O POVO EM POESIA

A essência das coisas

é a sensibilidade do poeta

a terra fez-me sensível

e penetrei com desespero

no fundo da miséria dos homens

Agora sei tudo

a poesia dos oprimidos

é a beleza grandiosa

do povo empunhando com ódio

as armas que o libertarão

(do livro *Amanhã amadrugada*, 1993, 2008)

## exercício poético 8

### SOBRE INFÂNCIAS COLORIDAS

Sinto-me volver ao tempo do amor adolescente. O prazer do encontro ocasional, a angustiada espera da visita proibida, a intensa felicidade de instante fugaz, o sorriso que se desenha à grata lembrança dos momentos mais lúdicos.

Quis seguir pelos mesmos caminhos, escalar as penhas d’França e mergulhar nos vales profundos do meu paul florido. Quis dizer-te com palavras novas e sorrisos luminosos que te amava e contemplar encostada a ti o espectáculo majestoso do sol poente sobre o mar.

Mas a fissura que abriste em meu peito não cessou de se aprofundar. Qual mariposa desventurada adejo à volta da dor tornada minha companheira constante. Espero-te e não vens. Vens e não me encontras. O acaso encurta os nossos curtos encontros. A multidão cerca-nos. Pergunto-me que fazer. Dilacero-me. Resisto...

E fico à espera que me venhas ajuda a carregar esta louca sentença de morte prematura.

(do livro *Amanhã amadrugada*, 1993, 2008)

## **Transe**

Olha-me

como se em mim

esquecesses o teu olhar.

Abraça-me

como se eu fosse o teu mundo

como se fôssemos

um só.

Como se pudesses

em mim fundir-se

como se eu quisesse

em ti perder-me.

**Diulinda Garcia, In Rascunho**

## **Indignação**

Gostaria de dizer,  
que ainda há tempo  
para resgatar algo que perdi,  
perdemos.

Gostaria de dizer,  
que ainda podemos nos levantar  
acima da poeira de um cotidiano  
implacável,  
que cerceia e amordaça.

Gostaria de dizer,  
que ainda há tempo para indignar-se  
com os opressivos  
e frequentes abusos  
que submetem e escravizam.

**Diulinda Garcia, In Caminho do Invisível**

## FADINHAS

Elas se espalham

Em pó de pirlimpimpim

De luz se espelham.

Clécia Santos

## BEM-TE-VIS

Bem-ti-vis aqui e ali

O cantarolar da vida

Uns tristes, outros a sorrir.

Clécia Santos

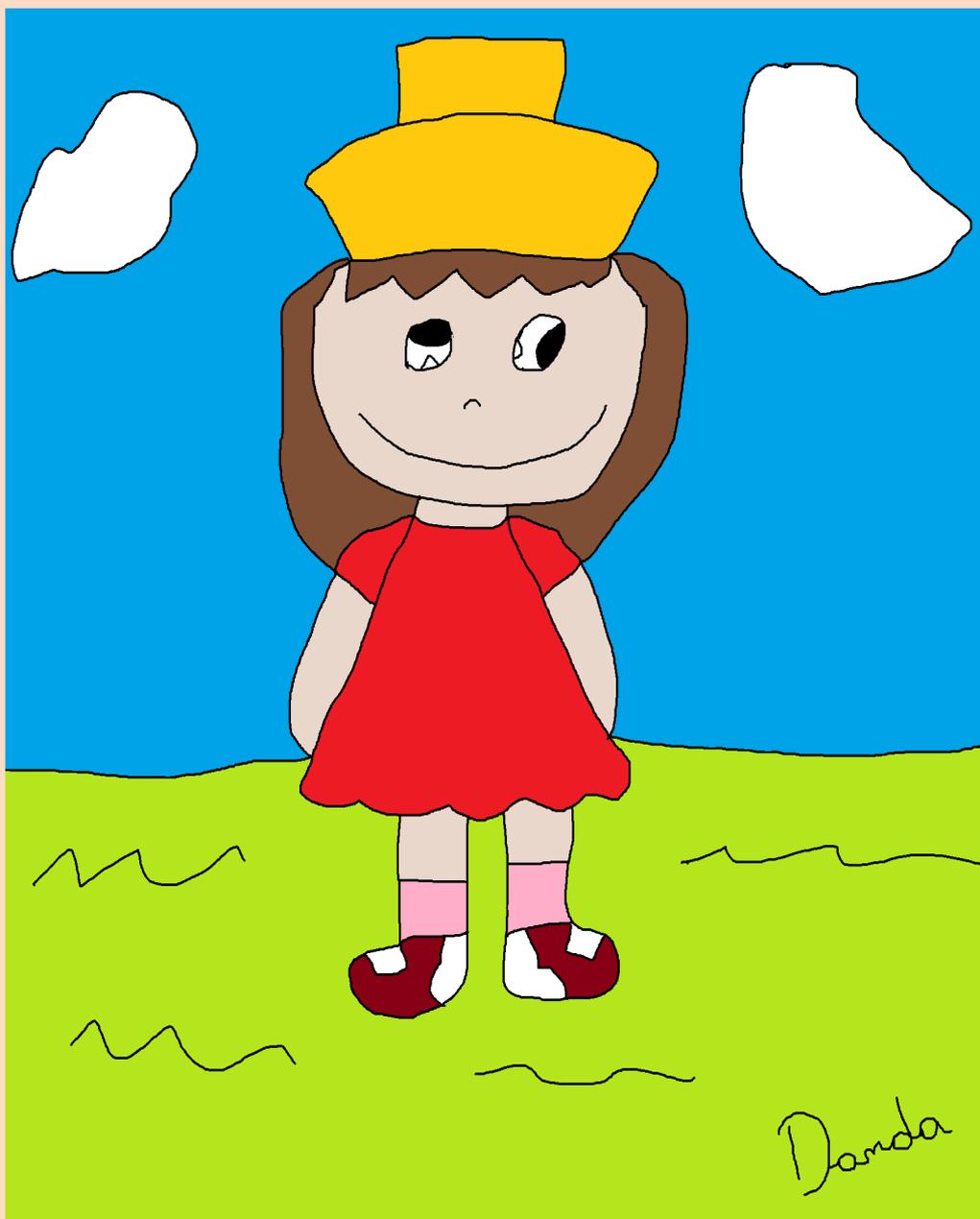
## MENININHA ALAMPIANA

Ela é luz e cor

Espalha poesia

Por onde anda, amor!

Clécia Santos



# Expediente

## Expediente

Revista Barbante  
Ano V - Nº 20 - 09 de outubro de 2017  
ISSN 2238-1414

Editoras  
Rosângela Trajano  
Christina Ramalho

Revisão  
Dos autores

Conselho editorial  
Maria Reilta Dantas Cirino  
Ivaíta Souza  
Éverton Santos  
Filipe Couto  
Sylvia Cyntrão

Ilustrações desta edição  
Danda

Os textos assinados são de inteira responsabilidade  
dos autores.



*Cuidemos do meio ambiente!*



Danda

